

تأليف
الدكتور محمد منير مرسي
دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بجامعتي عين شمس وقطر سابقا





٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت ٣٩٢٦٤٠١



تأليف
الدكتور محمد منير مرسي
دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بجامعتي عين شمس وقطر سابقاً

١٩٩٢



٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت: ٣٩٢٦٤٠١

رقم الايداع ٧٣٩٥ / ٩٢
الترقيم الدولـــى I.S.B .N
977-232-025 -8

بسم الله الرحمن الرحيم

" إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما

توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب "

صدق الله العظيم

نبذة تفصيلية عن المؤلف

- الاسم بالكامل: محمد منير مرسى ، وشهرته منير مرسى
- ولد فى ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع - محافظة المنوفية
- كان والده رحمه الله من رجال التعليم
- حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتى بالقاهرة عام ١٩٥٢ وعلى ليسانس كلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة فى التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاصة فى التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير فى التربية ١٩٦١ من كلية التربية - جامعة عين شمس، وحصل على درجة الفلسفة فى التربية من جامعة لندن - إنجلترا عام ١٩٦٩ .
- عمل مدرسا بمدرسة النقراشى النموذجية الإعدادية فى بداية حياته المهنية.ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم.
- أعير للعمل أستاذا للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتى سابقا فى الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيرا من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية فى مجلة "المجلة" ومجلة" الرسالة" ومجلة" الثقافة". وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحيى حقى أثر كبير فى ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : "مع المخطوطات العربية" لكراتشكوفسكى ،"والشعر العربى فى الأندلس" له أيضا، "وأراجيز الملاح العربى لفاسكودى جاما أحمد بن ماجد" وهى رسالة علمية لشوموفسكى ، والرسالة الثانية لأبى دلف من تأليف أنس خالدوف.
- حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا. وحصل على درجة الدكتوراه فى

فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف "جوزيف لاواريز". كما تعلم وقتها أيضا من نجوم مرموقين يعتبرون الآن روادا يشار إليهم بالبنان فى الميدان من أمثال "نيقولا هانز"، وبرايان هولمز"، و"إدموندكنج" والمؤرخ العربى المشهور عبد اللطيف الطيباوى رحمه الله ،الذى حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Lit.) وصاحب المؤلفات العربية والإنجليزية القيمة فى تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة. وبلغ من ثقته العلمية فى شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته. ولم ينس أن يشكره على ذلك فى مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الإنجليزية .

- بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرسا بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس. ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية.ثم رقى إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧.ثم عين أستاذا بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

- عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة الى المصادر العربية الحديثة التى يستعين بها فى تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج فى توفيرهذه المصادر عن طريق الترجمة من الإنجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراة صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام. وفى نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحيانا مع بعض زملائه. منها كتاب المدرسة الشاملة "لروبين بيدلى" ومدارس بلا فشل" لجلاسر" والتعليم والتنمية

القومية من تحرير آدامز" "وأنثروبولوجيا التربية" وفلسفة التربية" لجورج نيللر" والتاريخ الاجتماعي للتربية لروبرت بك.واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب "الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها" " والتعليم العام في البلاد العربية" "والإدارة المدرسية الحديثة ".

- أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥.وعمل بها أستاذا مساعدا ثم أستاذا طيلة فترة عمله بها .
- كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى انتهاء عمله بجامعة قطر في أكتوبر ١٩٩١.
- ألف خلال فترة عمله في جامعة قطر كثيرا من الكتب ،وقام بكثير من الدراسات والبحوث، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات في نهاية الكتاب .
- أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه .
- قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية في ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد - أستاذ) في عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن .
- شارك في أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية كثيرة في مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر .
- إشترك في كثير من المؤتمرات التربوية الدولية في كثير من بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفيلبين والمكسيك وشارك في أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا.وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية.
- اسمه مدرج في الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التي أصدرتها مصلحة الاستعلامات في مصر عام ١٩٩٢ . وهي تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

مقدمة الكتاب

شهد العالم فى السنوات الأخيرة تغييرات سياسية هائلة لم يشهدها من قبل على امتداد تاريخه الطويل . فقدا نهارت دول عملاقة وانهارت معها نظمها الأيديولوجية والعقائدية . وانفصلت أو استقلت دول وتوحدت أخرى . وتغيرت خريطة العالم خلال السنوات القليلة الماضية . وكان لهذه التغييرات السياسية أصداء بعيدة فى الإصلاح التربوى . وشمل هذا الإصلاح دول الكومنولث المستقلة ودول بحر البلطيق ودول أوربا الشرقية وألمانيا الموحدة . وقبل ذلك بقليل كانت موجة الإصلاح التربوى شاملة لدول أخرى فى الشرق والغرب على السواء . ففى الصين البعيدة شهد عام ١٩٨٥ أكبر موجة للإصلاح التعليمى عرفتها البلاد منذ قيام الثورة الشيوعية بها عام ١٩٤٩.

وفى أقصى الغرب فى أمريكا هناك موجات متتالية من الإصلاح التربوى أعقبت صدور التقرير المشهور " أمة فى خطر " وما ترتب على ذلك فيما بعد من قيام الرئيس الأمريكى" جورج بوش " بمبادرتة التعليمية المعروفة عام ١٩٩١ تحت عنوان " أمريكا عام ٢٠٠٠ - إستراتيجية للتعليم" .

وفى السويد والدانمارك كانت هناك إصلاحات تعليمية هائلة تعتبر تتويجا للإنتصارات الديمقراطية والعدالة الإجتماعية التى حققتها البلاد فى الستينيات والسبعينيات من هذا القرن . وفى فرنسا هناك إصلاحات تعليمية شهدها نظام التعليم الفرنسى مؤخرا لا سيما فيما يتعلق بربط الاقتصاد بالتعليم وبتكافؤ التعليم الثانوى وزيادة فرصه بحيث يتمكن ٨٠٪ من الطلاب فى سن التعليم الثانوى من الحصول على البكالوريا عام ٢٠٠٠ .

وفى بريطانيا صدر قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨ الذى أدخل

إصلاحات تربوية هائلة على نظام التعليم البريطانى تعتبر بكل المقاييس أكبر الإصلاحات التعليمية التى شهدتها البلاد منذ إعادة بناء النظام التعليمى البريطانى عام ١٩٤٤ عقب الحرب العالمية الثانية .

وإلى جانب كل هذه الإصلاحات الهائلة التى حتمتها ضرورات العصر كانت هناك التجديدات التربوية التى ظهرت فى السنوات الأخيرة لتجديد بنية النظم التعليميةوتطوير نظمها وبرامجها وطرائقها . وهى تمثل تجارب عالمية مفيدة ومعلمة فى معظمها . ويمكن الخروج منها بدروس مستفادة حتى بالنسبة لتلك الدعوات الإصلاحية أو التجديدية المتطرفة التى تتمثل أساسا فى حركة إنشاء المدارس الحرة وأشهرها مدرسة "نيل" فى سمرهيل فى انجلترا التى تعتبر أشهر مدرسة تقدمية فى العصر الحديث . وهناك الدعوة إلى " تربية المقهورين " أو " تربية التحرر" التى ترتبط بإسم " پاولو فريرى " . وهى دعو ماركسية ثورية قامت فى ظل الأوضاع السياسية والإجتماعية السيئة لدول أمريكا اللاتينية. وهناك الدعوة إلى اللامدرسية أو مجتمع بلا مدارس التى ترتبط بإسم " إيڤان إلليتش " . وهى دعوة متطرفة يصف النقاد صاحبها بأنه " فوضوى "لودى" . واللودى نسبة إلى عصابة من العمال الإنجليز يعرفون بإسم " اللوديون" حاولوا عام ١٨١١-١٨١٦م الوقوف ضد حركة التصنيع آنذاك وذلك بتدمير المصانع والآلات الصناعية . وإلى جانب كل هذا، هناك كثير من الإصلاح التربوى الذى شهدته أنظمة التعليم العربية . وهكذا يلم هذا الكتاب بأطراف شتات الإصلاح والتجديد التربوى الحديث فى الشرق والغرب على السواء. وإن من حسن طالع هذا الكتاب أنه يمثل نغمة فى عز أوانها . وماكان لصدور مثل هذا الكتاب وقت أنسب من هذا الوقت الذى يصدر فيه .

وينقسم الكتاب إلى ثلاثة أقسام رئيسية: القسم الأول يعالج الأساس النظرى للإصلاح والتجديد التربوى . وقد تناولنا فيه معنى الإصلاح والتجديد التربوى، والمصلحين التربويين : دورهم وأنواعهم ، والتجديد والإصلاح التربوى من حيث خصائصه ومصادره واتجاهاته ودوافعه وصوره ، وتطبيقه بين النجاح والفشل ، ودور المعلمين فيه. ويعالج القسم الثانى التجارب المعاصرة فى الإصلاح والتجديد التربوى . تناولنا فيه التجارب العالمية المعاصرة فى الإصلاح والتجديد التربوى وأوضاع المعلمين وإعدادهم.وقد تناولنا فى هذا الجزء أيضا الكلام عن بعض الدعوات المتطرفة للإصلاح والتجديد التربوى لا لترويجها وإنما لنقدها وبيان نقط الضعف فيها .ويعالج القسم الثالث الإصلاح التربوى فى الدول المعاصرة فى الشرق والغرب . تناولنا فيه الإصلاح التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوربا الغربية ودول شرق أوربا ودول والكومنولث المستقلة والصين واليابان والبلاد العربية والدول النامية . وعرضنا فى خاتمة الكتاب لأهم التوصيات الإصلاحية والتجديدات المقترحة للأخذ بها وتطبيقها فى نظمنا التعليمية العربية .

لقد أردت بهذا الكتاب أن أقدم عملا علميا فى خريف العمر يجسد حصيلة خبراتى وجهودى العلمية الأكاديمية فى مجال التربية المقارنة والإدارة التعليمية والبحث التربوى وخدمة الثقافة العربية بصفة عامة طيلة أكثر من ثلاثين عاما .. وكان شعارى دائما هو " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب " . صدق الله العظيم

مصر الجديدة فى أول أغسطس ١٩٩٢

أ.د. محمد منير مرسى
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بجامعتى عين شمس وقطر سابقا

محتويات الكتاب

رقم الصفحة

الباب الأول

الأساس النظري للإصلاح والتجديد التربوي

تمهيد :

للتعليم أهمية لا تنكر وفضل لا يجحد . لا يمكن تجاهله أو التقليل من شأنه. فهو يضم الملايين المتزايدة باستمرار من الطلاب بصورة لم يشهدها التاريخ من قبل سواء فى التعليم العام أو التعليم الجامعى والعالى . وهذه الأعداد تمثل نسبة كبيرة من السكان وفلذات الأكباد . كما أن التعليم يتزايد الاهتمام به كاستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها ، النامى منها والمتقدم على السواء . ويلعب التعليم دوراً هاماً فى حياة الشعوب ، وفى تحديد مقدراتها ومصيرها . واستطاعت دول أن تحقق نموها الاقتصادى والاجتماعى من خلال التعليم باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعى ومدخلا طبيعيا لأية تنمية قومية . فالإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها . وهو موضوع التربية والتعليم . يقول "بيتر ماندى" فى كتابه عن " التعليم والنمو الإقتصادى فى الدول النامية " بعد استعراضه لدور التعليم فى الدول المتقدمة في كل من أمريكا وانجلترا وفرنسا واليابان " إن أحد الدروس المستفادة من التاريخ هو أن التنمية الاقتصادية الحديثة تتطلب بالضرورة توفر حد أدنى من التعليم". (Mándi : P.35) . وتشير تقارير اليونسكو وغيرها إلى أن اليابان والدانمرك من أحسن الأمثلة على دور التعليم فى إحداث التنمية القومية للشعوب. وهذا يمثل إنجازا كبيرا للتعليم ومؤسساته . ولكن فى الوقت الذى توجد فيه هذه الإنجازات الضخمة للتعليم فهناك أيضا الشكوى العارمة منه . فالبعض يرى أنه لم يقم بدوره كاملا وأنه يعانى من مشكلات ونواحى ضعف كثيرة تحد من كفاءته وتقلل من فعاليته وتعوقه عن تحقيق رسالته . والطلاب أنفسهم غير راضين عما يقدمه لهم التعليم فى مواجهة إحتياجاتهم وأنهم لا يجدون فى المدارس ماينشدونه.

لقد توصل شارلز سيلبرمان Charles Siblerman من دراسته التى قام بها على المستوى القومى على المدارس الأمريكية إلى خلاصة مفادها أن المدارس هى مؤسسات تفتقر إلى البهجة والمرح Joyless وأن الإهتمام فيها يتركز علـى

الضبط والربط ، وأنها تفرض نظاما روتينيا يقوم على استنفاد الوقت Time Consuming Routines ولزوم الصمت بدلا من تبادل الآراء أو أنه يخيم عليها جو من الرهبة والضغط، ويحيط بالتعليم فيها جو من التسلط والخوف وعلى الرغم من كل هذا فإن كثيرا من الآباء ومعظم الطلاب الذين شملتهم الدراسة كانوا أساسا فى جانب نظام المدرسة وقواعدها وتعليماتها ، ويعزى سيلبرمان المشكلات الرئيسية السائدة إلى " اللامعقولية " "Mindlessness" وإنعدام الإهتمام بالمعنى والهدف . وقد إستقبل كثير من المربين دراسة سيلبرمان بحماس بل إن بعض المربين دافعوا عن إنجازات المدرسة وما حققته . وآخرون على عكسهم رأوا أنه لم يحدد أسباب مرض المــــدرسة ، ولـم يتوصل الى جــــذور المشكلة * .ونحن إذا نظرنا إلى المدرسة العربية نجد أنها فى نظر البعض ليست أحسن حالا إن لم تكن أسوأ رغم إنجازاتها . فهى مكان غير محبب يتفنن الطلاب فى "التزويغ " و " الهروب " منه . كما أن المدرسة بدورها تتفنن فى تعلية أسوارها وإحكام إغلاق أبوابها وأقفالها.

إن بعض المربين يصف المدرسة بأنها مكان لتعليم أناس أشياء لا يريدون تعلمها .وبعض المربين الأخرين يصف المدرسة بأنها مكان تحدث أو تجرى فيـــه الأمور لا لأن الطلاب يريدون حدوثها ، وإنما لأن الوقت قد حان لحدوثها . وهذا يعنى بالنسبة للمدرس أن دوره الرئيسى كما يصفه البعض هو أنه حارس على الوقت . فالجدول المدرسى يجب أن يلتزم به وينفذه . وهذا قد يعنى ضياع وقت كثير ، وسيادة فلسفة التعطيل والتعويق . وهى نتيجة حتميـة للالتزام بجــدول

---

* شارلز سيلبرمان مشهور بأنه كان مدير الدراسة التى قامت بها مؤسسة كارنيجى عــن "تربية المربين "Education of The Educators " والتى صدرت فى تقرير بعنوان أزمة فى الصف المدرسى "Crisis in The Classroom " وهى دراسة شاملة للتعليم العام واعداد المعلمين فى أمريكا .

دراسى ومنهج تعليمى محدد بدقة. إن أى زائر فاحص مدقق للفصل الدراسى قد يدهشه ملاحظة أن كثيرا من وقت الطلاب يضيع فى الانتظار والصمت دون استخدامه بطريقة منتجة أو تعود بالنفع عليهم . وقد يحدث أن يتغيب تلميذ عن المدرسة لمدة أسبوع أو أسبوعين ومع ذلك فإنه يستطيع فى نظر بعض المربين أن يعوض ما فاته فى يوم واحد أو أقل. والصمت مفروض على التلاميذ فى المدرسة داخل الفصول وخارجها . ومطلوب منهم أن يعملوا وكأنهم فى سجن إنفرادى غير عابئين بما حولهم . وهذا موقف يعتبره البعض أنه مصطنع وغير طبيعى .

إن كثيرا من الناس يرون أن المدارس هى أساسا معاهد للتغريب والقمع تتنكر للحريات وتفشل فى معاملة أبنائها معاملة تليق بهم . يشاركهم هذا الرأى مجموعة من أصحاب الرأى والمصلحين الذين ينظرون إلى كثير من الممارسات التربوية على أنها تسلطية إستبداديه ومجردة من الإنسانية . ويحاول هؤلاء المصلحون التغلب على الصعوبات القائمة والتوصل إلى أساليب جديدة أفضل للتربية .ويطالب المواطنون فى مختلف دول العالم بأن تتحمل المدارس المسئولية فى القيام بواجبها وأن تكون أكثر مسئولية أمامهم فى أداء رسالتها . كما يطالبون بأن تولى المدارس إهتمامها بتعليم أساسيات التعليم ويقصد بها المواد الأساسية بطريقة أكثر فعالية ، وأن تحافظ المدرسة على النظام بها بصورة أفضل مما هى عليه الآن . وهكذا تتعرض المدارس اليوم لهجوم شديد وشكوى مرة لم تشهدها من قبل على مدى تاريخها الطويل .

إن هذه الشكوى تعنى الحاجة إلى الإصلاح والتغيير . كيف إذن نقضى على هذه الشكوى وعدم الرضا عن التربية والتعليم والمدارس ؟ حاول كثير من المصلحين التربويين الإجابة عن هذا السؤال بطرق مختلفة وقدموا بعض التصورات والحلول للإصلاح بما يجدد نشاط التعليم فى المدارس وتعيد إليه حيويته. وهو ما سنتناوله بالتفصيل فى هذا الكتاب .

الفصل الأول

معنى الإصلاح والتجديد التربوى

يرتبط معنى الإصلاح التربوى عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة . من هذه المفاهيم : التجديد والتغيير والإبتكار والإختراع والتطوير والتحديث وما شابها من مفاهيم أو مصطلحات أخرى . وقد سبق لنا أن أشرنا فى أمكنة متعددة من كتاباتنا السابقة إلى مشكلة إستخدام المصطلحات التربوية إستخداما مختلفا متباينا من جانب المربين مما يترتب عليه عدم دقة اللغة المستخدمة وزيادة المشكلات المرتبطة بالدلالة اللغوية . وفى مقدمتها عدم الوضوح وسوء الفهم . ويصدق هذا القول أيضا على المفاهيم السابقة التى أشرنا إليها مما يتضح من عرضنا لتعريف الباحثين لها .

إن أحد أعلام الكتاب عن التجديد التربوى ماثيو مايلز Mathew Miles والذى تعتبر كتاباته مرجعا هاما فى الموضوع يرجع إليه كثير من الباحثين يعرف التجديد بأنه " تغيير Change محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية فى تحقيق أهداف النظام (Miles : P.14) وفى مكان آخر يعرف " التغير " Change بأنه مصطلح بدائى غير محدد تقريبا ، وهو يعنى عادة أنه بين الزمن أ والزمن ب حدث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشىء ما .(Miles :P13) وفى شرحه لمعنى الإصلاح Reform يقول : إنه مصطلح غامض غير محدد والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على أنه يتضمن " تغييرا" Change . على نطاق واسع . هنا نلاحظ أن العامل المشترك فى تعريف " مايلز " للمصطلحات الثلاثة هو تكرار كلمة Change التى يعتبرها مصطلحا بدائيا غير محدد . وهذا يذكرنـــا بالقـــول

العربى المأثور : " وعرف الماء بعد الجهد بالماء " ، أو قول الشاعر العربى :

كأننا والماء من حولنا ∴ قوم جلوس حولهم ماء

وهذا بالطبع لا يقلل من تعريفات "مايلز" وإنما يشير إلى عدم الدقة المستخدمة فى التمييز بين المصطلحات والمفاهيم . وليس هو وحده موضع النقد. فروجرز وشوميكر Rogers and Shoemaker يعرفان (ص ١٩) التجديدInnovation بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع Object ينظر إليه على أنه جديد. وهذا التعريف للتجديد ينطبق على تعريف الاختراع Invention عند كلارك وجوبا Klark & Guba (Dalin: P.15) بأنه : أ- فكرة أو ممارسة تختلف عما هو سائد عادة بين مجموعة من الناس يمكن أن ينظر إليهم على أنهم هدف الجهود الموجهة للتغيير أو (ب) تغيير فى التكنولوجيا . وواضح من هذا التعريف أنه يطلق فى شقه الأول مفهوم الاختراع على ما يطلقه عليه آخرون مفهوم التجديد أو الإصلاح أما فى شقه الثانى فهو يتمشى مع الاتجاه العام للتعريفات الأخرى .

هناك وجهة نظر أخرى تقول بأن هناك فرقا بين التجديد Innovation وبين الإختراع Invention كما أن هناك فرقا بين المجدد Innovator والمخترع Inventor . فلكل منهما دور متميز عن الآخر ، وإن كانا يتداخلان.وقد يكون الاختراع أقرب إلى الإنجازات المادية كاختراع الطباعة أو الآلة. أما التجديد فهو عادة ألصق بالإنجازات الفكرية أى عالم الأفكار. وينظر إلى التجديد عادة على أنه شىء جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شىء موجود سلفا بمعنى أن التجديد يتطلب المبادرة فى حين أن التغيير يتطلب الاستجابة . وقد يستخدم التعبيران على سبيل الترادف فى وجهة نظر أخرى. ولكن من الصعب إعتباركـل

تغيير تجديدا فى وجهة نظر ثالثة . وعلى كل حال فهناك وجهات نظر متضاربة أحيانا وإن كان هناك اتفاق علـــى أن التجديد يتضمـــن ثلاثة أشيـــاء : أنه شىء أساسى مقصود وأنه مخطط غير مرتجل ، وأن القصد منه التحسين (Rogers and Shoemaker : P.19) .

وهناك تعريفات أخرى تؤكد نفس المعنى لمفهوم التجديد منها تعريف "بيرش" بأن التجديد يعنى البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية فى عملية التدريس والتعلم التى تختلف عن الممارسات القائمة (Birch: P.304) ومنها تعريفات المعاجم التربوية . أحدها يورده" راونترى" فى معجمه هو أن "التجديد" تطوير Promotion أفكار وطرائق جديدة فى التربية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسى (Rowntree: P.131) .وتعريف مشابه يورده كارتر جود فى معجمه التربوى هو أن التجديد يعنى تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثه أو أسلوبا جديدا فى المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها.أما بالنسبة لمفهوم التغيير Change فيعرفه " جود" بأنه التعديل الجزئى أو الكلى لعنصر ما فى الشكل أو النوعية أو العلاقة . ويعرفه " جريفث " بأنه يعنى تعديلا فى بنية المنظمة سواء فى أهدافها أو أغراضها ومراميها أو فى طرقها وأساليبها ، أى مراجعة أهداف المنظمة وتوجهاتها وقواعدها وأصولها أو إدخال طريقة جديدة عليها .كل هذا يندرج تحت التغيير (Griffths : P.428) .وينبغى هنا أن نشير إلى أن الكلمة الإنجليزية Change يقابلها كلمتان بالعربية هما "التغيير". و"التغير" وهما وإن كانتا تستخدمان أحيانا على سبيل الترادف إلا أن هناك فرقا بينهما فى الدلالة اللغوية . فالتغيير عملية مقصودة لذاتها ويتضمن قوة دافعة وراءه. ونحن نتحدث مثلا عن إرادة التغيير ولا نقول إرادة التغير. لأن التغيـــر غيـــر

مقصود لذاته ويحدث بطريقة تلقائية مثل التطور . ولذلك فإن الكلمة العربية أدق فى التمييز بين المدلولين المختلفين للكلمة الإنجليزية . أما مفهوم الإصلاح فيعرفه أحد المعاجم التربوية بأنه مصطلح شاع استخدامه فى القرن التاسع عشر ليعنى التغييرات المقصودة التى أدخلت على المناهج ونظم التعليم وهو مثل مصطلح "التجديد" حاليا لكن مع نغمة أخلاقية قوية (Rowntree: P.248). وهذا التعريف وإن كان مفيدا فى مدلوله العام إلا أنه يعرف الإصلاح بشىء آخر يحتاج إلى تعريف وهو التغيير. كما أن استعمال كلمة " الإصلاح" شائع الآن فى الكتابات التربوية الحديثة فى الكتب والموسوعات التربوية على السواء ولم يقتصر استعمالها على القرن التاسع عشر فقط . كما أن هذا التعريف يجعل كلمة الإصلاح مرادفة للتجديد. وهى وجهة نظر قد لا تتفق مع وجهات نظر أخرى سبق أن عرضنا لها. والواقع أن بعض الكتابات الحديثة تحمل الكلمتين فى عنوانها . فكتاب "بيرش" Birch على سبيل المثال عنوانه : التجديدات فى التربية : المصلحون ونقادهم (١٩٧٨) :

Innovations in Education : Reformers and Their Critics

وهو كتاب قيم . وهناك تعريف آخر مفيد للإصلاح التربوى بأنه أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمى سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والادارة أو البرنامج التعليمى أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها. وهو تعريف يشابه ماذكره " جود" فى تعريفه " للتجديد" الذى سبقت الإشارة إليه.

وهكذا يتضح أن تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير تتداخل فيما بينها. وقد يحدث تطابق فى استعمالاتها أحيانا أخرى . وفى ظل عدم وجود اتفاق على دلالة المفاهيم يصبح استخدامنا لها بطريقة اجتهادية باعتبارها أدوات ضرورية للتفكير . وقد يكون ملاذنا الأخير فى هذه الحالة الاعتماد على

الدلالة اللغوية أو معانى الألفاظ Semantics .

والواقع أن الكلام عن الإصلاح التربوى يقتضى الكلام عن التجديد والتغيير والتطوير والتحديث باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها ، ومن الصعب الفصل بينها. فهناك إرتباط وثيق بين هذه المفاهيم . والمصلح التربوى قد يكون مجددا ومبتكراً وداعية للتغيير والتطوير والتحسين والتجويد وما شابهها من مفاهيم. ذلك أن الإصلاح التربوى يعنى كل هذا . وقد يكون الإصلاح عاما أو خاصا ، شاملا أو جزئيا ، دائما أو مؤقتا، طويل الأجل أو قصير الأجل.

ونحن إذا نظرنا إلى الإصلاح من الناحية الفلسفية فإننا يمكن أن نتساءل عما إذا كان الإصلاح شيئا مرغوبا فى ذاته ، وعما إذا كان هناك إصلاح أفضل من الآخر . وقد نناقش بعض الافتراضات بأن الإصلاح أحسن من الوضع الراهن أو أن كل الإصلاحات مرغوبة على حد سواء . ولا شك فى أن مناقشة هذه التساؤلات والقضايا تؤدى بناء بالضرورة إلى مناقشة المعنى المقصود من وراء حكمنا على أن هذا الشىء حسن أو ردىء . وماهى المعايير التى نستند إليها فى أحكامنا . وقد يحسم النقاش سياسيا أو أيديولوجيا أو إجتماعيا . وفى النهاية فإن ما نتوصل إليه هو موقف نسبى يتحدد بحكم القوى المؤثرة فيه .

نحو إستراتيجية دولية للإصلاح التربوى :

فى عبارة تفيض بالأسى لأحد المربين المعروفين المعاصرين يقول فيها: "ليس هناك صناعة أخرى ترمى بخبراتها فى الهواء بطريقة عابثة مثل صناعة التربية (Beeby:P.189) . وهو يقصد بذلك أن كثيرا من التجارب الرائدة والتجديدات المفيدة التى عمت وشاعت فى كثير من الدول المتقدمة قد لعبت دورها فى تقدم هذه الدول . وظهرت تجديدات أخرى دون أن تعلم بذلك الشعوب والدول الأخرى التى قد لا تبعد فى بعض الأحيان عدة أميال . كما حدث ويحدث على سبيل المثال فى

الولايات المتحدة الأمريكية التى تعتبر رائدة التجديد التربوى فى العصر الحديث وجيرانها من دول أمريكا اللاتينية التى تعانى من كثير من مشكلات الإصلاح والتجديد التعليمى . وهو يطالب للتغلب على هذه المشكلة بعمل دراسات مسحية للممارسات التعليمية فى مختلف دول العالم ، وألا تقتصر هذه الدراسات على مجرد الإشارات والإقتراحات وإنما تتضمن تفصيلات دقيقة لما يحدث فى الفصول المدرسية فى مختلف بقاع العالم. كما تقدم أساسا لنظرية نحن فى أشد الحاجة إليها عن تطور النظم التعليمية .

والواقع أن اليونسكو تقوم بمثل هذه الدراسات المسحية وهى وإن كانت مفيدة إلا أن فائدتها محدودة فى الإستفادة منها فى الممارسة والتطبيق ، لا سيما للمربين فى الدول النامية . ويعتمد هؤلاء المربون عادة فى متابعة التطورات الحديثة على جهودهم الذاتية والرجوع إلى المصادر فى الميدان.

ويطالب بيبى أيضا بأن تقوم مجموعة كبيرة من أصحاب الخبرات والتجارب الرائدة على المدى الطويل فى مختلف دول العالم بكتابات تفصيلية عن خبراتهم الميدانية التى اكتسبوها وزاولوها. وضرب لذلك مثلا بما كتبه جريفث V.L.Griffiths عن تجربته طيلة عشرين عاما فى تدريب المعلمين فى السودان . وهو بعنوان :
An Experiment in Education (1953) . Longmans Green, London.

وهذا الكتاب قد نفدت طبعته .كما يطالب بإجراء تجارب ميدانية متنوعة فى ميادين الإدارة والتعليم وعمل بحوث عن انتشار الممارسات التعليمية ، والاهتمام بدراسة تاريخ التربية للوصول إلى نظرية عامة يمكن أن تفسر نمو وتطور نظم التعليم ، وتتنبأ بمدى نجاحها فى المستقبل . وهو ينهى كلامه بالقول إن هناك حاجة ماسة لقيام مكتب عالمى لتبادل الأنشطة والتجارب التعليمية التى تتعلق بالمناهج والمواد التعليمية وطرائق التدريس (Beeby : P.194).

الفصل الثانى
دور المصلحين التربويين وأنواعهم

دور المصلح التربوى

إن دور المصلح التربوى يتمثل أساسا فى تصور التغييرات واقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نقاط الضعف فى نظام التعليم : وهو يحاول أن يضفى طابعا جديدا أو تجديديا على المؤسسة التعليمية وتنظيمها أو على النظام الإجتماعى برمته . وتحاول عملية الإصلاح عادة وضع حد أو نهاية لموقف غير مرغوب فيه باتخاذ إجراء معين وتقديم أسلوب بديل أفضل للعمل . وهى بهذا تحاول التغلب على نقاط الضعف القائمة والإبقاء على نواحى القوة . ويجب أن يكون المصلح التربوى على درجة كبيرة من الحساسية والشفافية لرؤية نقاط الضعف والسلبيات والإيجابيات فى النظام التعليمى . كما يجب أن يتوفر لديه النظرة الشمولية الجسورة أحيانا لما ينبغى عمله ، وأن يسعى بكل مايستطيع إلى نشر أفكاره على أمل أن يأخذ بها المسئولون أو يطبقوها فى النظام التعليمى .. ذلك أن الأفكار الإصلاحية لا سيما الجريئة منها تتطلب إقناعا وإقتناعا وقبولا وإنتشاراً وذيوعا عن طريق مختلف وسائل الإعلام . وتحتاج أيضا إلى أموال لوضعها موضع التنفيذ . إن بعض المصلحين يعتقدون أن دورهم ينتهى بمجرد أن يقولوا كلمتهم فى الإصلاح أو يعبروا عنه كتابة . هناك مصلحون آخرون يقومون بإنشاء مدارس خاصة لتطبيق آرائهم فى الإصلاح،وهناك مصلحون يعملون كمستشارين لنظم تعليمية مختلفة . وبعضهم قد يقوم بالتدريس فى المدارس العامة أو الخاصة أو يقوم بمساعدة المعلمين .

إن المصلح التربوى فى محاولته الإصلاح قد يقدم افكارا جديدة أو يطور أفكارا قديمة . وقد يطور واقع البرنامج التعليمى أو العملية التعليمية أو يقدم

أشياء جديدة ويدخلها على النظام التعليمى . وهذا يعنى أن المصلح التربوى هو أكثر من مجدد أو مخترع لأنه يؤمن بالتغييرات الهامة ولا يتعاطف مع ممارسات النظام التعليمى القديم .

وفيلسوف التربية قد يقوم بدور المصلح التربوى عندما يقدم نظرية تربوية جديدة أو أفكارا مستحدثه يمكن أن تفيد التطبيق التربوى . ويمكن أن يقترح نظاما تعليميا جديدا.*

بعض المصلحين قد يتحولون إلى نقاد لمصلحين آخرين مثل ماحدث بين طه حسين وإسماعيل القبانى فى مصر. وهؤلاء النقاد شأنهم شأن المصلحين لهم منطلقات فكرية معينة . وهم يتفاوتون بين المحافظة والتجديد فى نظرتهم إلى ما ينبغى أن يكون عليه الإصلاح المنشود . فالناقد المحافظ قد ينتقد المصلح التجديدى على تجديده . وبالمثل نجد أن الناقد المجدد قد ينتقد المصلح المحافظ على محافظتة .

ونختم كلامنا عن دور المصلح التربوى يقول "إدوارد بيبى" E.Beeby (ص: ١٨٥) وهو أحد المربين المعاصرين المعروفين : إن مثل المصلح التربوى مثل لاعب " الجولف" عليه أن يضرب الكرة من المكان الذى إستقرت فيه " وهذا يعنى أن على المصلح التربوى أن يبدأ من الواقع الملموس وليس من الفكرالمجرد

أنواع المصلحين التربويين

هناك أنواع متعددة من المصلحين التربويين . منهم من ينحو منحى تقليديا ومنهم من ينحو منحى تجديديا . ومن المصلحين من يرى أن المدارس لا بأس بها بصفة عامة وأنه عندما يعتريها خلل ما يجب تحديده ومعالجته .آخرون يرون أنه من الضرورى إدخال تجديدات معينة وتطبيقها بفعالية . بعض المصلحين لهم نظرة جزئية للإصلاح ، وآخرون لهم نظرة كلية شاملة . بعضهم

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف : فلسفة التربية : إتجاهاتها ومدارسها.عالم الكتب ١٩٩٢ .

ينشد الإصلاح العرضى العاجل ، وبعضهم ينشد الإصلاح طويل الأجل . بعض المصلحين يرون أن التغيير الجوهرى مطاوب لإصلاح الخلل فى النظام التعليمى. لكنهم قد يختلفون فيما بينهم حول ما ينبغى عمله . فمنهم من يرى أن نظام التعليم سىء لدرجة يصعب معها تقديم نوعية جيدة من التعليم وأن هذا النظام لا يمكن التغلب على صعوباته فى المستقبل القريب. وهى نظرة يائسة متشائمة. وبعضهم يحاول أن يجرب نظاما تعليميا جديدا بجانب النظام التعليمى القائم كما فعل محمد على فى مصر . وهو بهذا ينشىء نظاما تعليميا جديداً. بعض المصلحين قد يقوم بإنشاء مدرسة تجريبية لتطبيق آرائه كما فعل جون ديوى فى مدرسته التجريبية التى أنشأها بجامعة شيكاغو عام ١٨٩٦ ، وكما فعل من قبله بستالوتزى وهربارت وفروبل . وكما فعل " نيل" Neill فى مدرسته فى سمرهيل بانجلترا فى الستينات والتى توصف بأنها أشهر مدرسة تقدمية فى العصر الحديث . بعض المصلحين قد يتجاوزون الحد عندما ينادون بالغاء الحضور الإجبارى للمدارس والغاء المدارس الرسمية .

إن المصلحين التربويين شأنهم شأن المصلحين الإجتماعيين أو السياسيين أو الإقتصاديين ينتمون إلى مدارس فكرية مختلفة ومنطلقات فلسفية متباينة . فهناك المصلح المثالى والواقعى والتقدمى والمحافظ والإنسانى والرومانسى والإشتراكى والديمقراطى واليمينى واليسارى والراديكالى وغير ذلك من المسميات التى ترتبط بها عادة دعاوى الإصلاح الاجتماعى والتربوى . جان جاك روسو مثلا يوصف بأنه رومانسى، وروجرز عالم النفس المعروف يوصف بأنه إنسانى يتبع الحركة الإنسانية ، وجون ديوى تقدمى وتيودور براملد تجديدى ، وهكذا.

وقد يتأثر مصلح بمصلح آخر فبستالوتزى تأثر بروسو، وهربارت وفروبل تأثرا بيستالوتزى ، ونيل "Neill" مؤسس أشهر مدرسة حرة تقدمية فى العالم فى الستينات تأثر بروسو وفرويد و"ويلهم ريخ" "وهومر لين" .

هناك مصلحون متطرفون يرون فى الثورة طريق إصلاح التعليم والمجتمع كما فعل "باولو فريرى" Paulo Fraire فى كتاباته عن تربية المقهورين Education of the Opressed وتربية التحرر . وهو يوصف بأنه إشتراكى ماركسى . وهناك متطرفون من نوع آخر يمثلهم إيفان إلليتش Ivan Illich فى دعوته إلى مجتمع بلا مدارس Deschooling Society ونقل مسئولية التعليم إلى شبكة من أماكن التعليم الرسمى . ويوصف إلليتش بأنه فوضوى Anarchist وأنه " لودى " Luddite حديث معاصر . والفوضوى هو الذى يؤمن بإلغاء الدولة والقانون والنظام والمؤسسات وأن يحل محلها حرية إتخاذ القرار وترك الحبل على الغارب . إلا أن فوضوية إلليتش لا تقوم على العنف . واللودى نسبة إلى جماعة اللوديين وهم مجموعة من العمال البريطانيين الذين قاموا فى مطلــع الــقرن التاســع عشر (١٨١١-١٨١٦) بتدمير المصانع وآلات النسيج Knitting Machines لأنهم إعتبروها مسئولة عن البطالة وإنخفاض الأجور . وإلليتش يتبع نفس أسلوب " اللوديين " بالنسبة للمدارس فى سخطه على المجتمع الصناعى الحديث . ويشاركه فى الرأى زميله "رايمر" Reimer فى كتابه "موت المدرسة" School is Dead . وهو ما سنشير إلى تفصيل الكلام عنه فيما بعد.وينقسم المصلحون الذين يعتقدون أن المدرسة قد فشلت فى مهمتها إلى ثلاثة أنواع :-

١- **النوع الأول** : وهم أكثرهم تقبلا أولئك الذين يأملون فى تحويل المدارس الحالية إلى مدارس أفضل بتطويرها وتحسينها مع الإبقاء والمحافظة على النظام التعليمى. ويكون ذلك عادة بإصلاح حجرة الدراسة وأساليب التدريس بها فى إطار النظام المدرسى .

٢- **النوع الثانى** : وهم أكثرهم خطرا وسوءاً هم مايطلق عليهم مجازا " بناة الكون الجديد " الذين يريدون تحويل العالم كله أو بأسره إلى فصل مدرسى كبير أو معبد واحد ضخم للتعلم .وهى دعوة ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب .

٣- **النوع الثالث :** وهم أكثرهم إغراء الذين يعدون بأن يجعلوا كل مدرسة معملا لتحويل المعادن الرخيصة إلى ذهب على غرار كيميائى العصور الوسطى الذين حاولوا تحويل المعادن الرخيصة الى ذهب . فهؤلاء أقرب إلى السحرة. ويمثل هذا الإتجاه حركة إنتشار "المدرسة الحرة" Free School.

إن أولئك الذين يهتمون بالمناهج الدراسية يدعون أنها قديمة قد أصابها البلى وعفا عليها الزمن وأنها غير مناسبة للمجتمع الآن . ولهذا يضيفون إليها أو يحذفون منها بعض المقررات عن موضوعات معينة يرون أنه من الواجب إضافتها أو حذفها لا سيما بما يتمشى مع الاتجاهات القومية أو التطورات العلمية الحديثة ، أو التغييرات السياسية والأيديولوجية .إما أكثر فئات المصلحين خطورة فهم أولئك الذين يرون أن المعرفة يمكن إنتاجها وبيعها بطريقة أكثر فعالية فى السوق الحر المفتوح لا عن طريق السوق الذى تسيطر عليه المدرسة. إن بعض النقاد المتطرفين للمدارس والنظام التعليمى فى أمريكا يقدمون مقترحات إصلاح غريبة منها نظام " الكوبونات" Vouchers الذى يمكن كل فرد من شراء التعليم الذى يختاره فى سوق حر مفتوح . وهى كوبونات تقدمها الحكومة للآباء مع اشتراط حد أدنى لتعليم أبنائهم . وللآباء حرية تعليم أبنائهم فى إحدى المدارس المعتمدة رسميا . وهذه قد تكون مدرسة خاصة تجارية .أى تعتمد على تحقيق الربح أو غير تجارية أو مدرسة عامة معينة فى المنطقة . وهذه الكوبونات تمثل مبلغا من المال محددا لكل طفل لتعليمه على مدار السنة. ويمكن للآباء أن يضيفوا مبالغ أخرى لتعليم أبنائهم فى ظل خدمة تعليمية أفضل (Corwin : P.278.) .

ومن الإصلاحات الغريبة المقترحة التى ترددت فى بريطانيا أن تقوم السلطات التعليمية بتأجير مؤسسات خاصة لتتولى تصريف أمور التعليم والمدارس بدلا منها . والمبرر لذلك هو مبرر إقتصادى لأن السلطات التعليمية ترى أن هذه الطريقة توفر المال وتريحها فى نفس الوقت من المشكلات والنقد .

هكذا وصل الحال بمؤسسات التعليم اليوم . لقد أصبحت للأسف الشديد عبئا ينبغى التخلص منه .

المصلحون الأوائل والمصلحون اليوم :

إن المصلحين التربويين المعاصرين يختلفون عن المصلحين التقدميين الأوائل فى عدة أمور هامة . فقد كان لدى أولئك المصلحين الأوائل إعتقاد وإيمان بفكرة التقدم ، وأن المجتمع الصالح يمكن إقامته بتوفير الفرص التعليمية لجميع أفراده . أما مصلحو اليوم فيعبرون عن تشككهم فى فكرة التقدم لا سيما من خلال مدارس التعليم العام بالصورة التى هى عليها الأن فى تنظيمها وإدارتها. كما أن التقدميين الأوائل إعتقدوا بأن المدارس العامة هى ركيزة الديمقراطية وأن نواحى القصور فيها يمكن التغلب عليها باستحداث برامج وممارسات تجديدية. أما المصلحون اليوم فيكيلون الإتهامات إلى المدارس . وينتقدونها بأنها مؤسسات بيروقراطية قسريه تعمل على تغريب التلاميذ وتنكر عليهم حقوقهم . وكما سنرى من خلال هذا الكتاب بعض المصلحين مازالوا يأملون فى خلق جو من التعلم والإبتكارية . وبعض المصلحين فضلوا العمل خارج نظام التعليم العام بإنشاء مدارس حرة Free Schools خاصة يقومون هم بتنظيمها وإدارتها، أو بتكوين مجموعات غير رسمية للتعلم . وأخيرا هناك المصلحون المتطرفون الذين ينادون بأفكار ثورية ماركسية متطرفة أثبتت التجربة فشلها ومتطرفون آخرون ينادون بالغاء المدرسة وقيام مجتمع بلا مدارس كما أشرنا.

الفصل الثالث

التجديد التربوى

خصائصه ومصادره ومقاومته

مقدمة :

لقد وجدت كلمة التجديد التربوى إستخداما متزايدا فى الكتابات التربوية وأصبحت شائعة فيها . وأصبح للكلام عن التجديدات التربوية بريق يخطف الأبصار . فمن منا لا يحب الكلام عن التجديد ومن منا يكره أن يكون مجددا .

وتلقى الكتابة عن التجديد التربوى إهتماما متزايدا باستمرار . وهى كتابات تختلف فى منظورها ومنطلقاتها الفكرية . ومن مظاهر تزايد الإهتمام بالموضوع فى بريطانيا قيام الجامعة المفتوحة فى بريطانيا بتقديم مقررين دراسيين أحدهما عن تطوير المنهج وتجديده والثانى عن إدارة التجديد أى كيف يدار التجديد . كما أن اليونسكو تصدر نشره بعنوان التجديد Innovation تتضمن أخبارا عن التجديد التربوى من الدول المختلفة : وهناك نشرة مماثلة بنفس العنوان تصدرها المنظمة الأوربية للتعاون الإقتصادى والتنمية OECD .

إن الكتابات عن التجديد التربوى فى نظر البعض مستمد من مجال الصناعة والزراعة فما يطبق ويجرى فى الصناعة يمكن أن يجرى فى التربية . وبعض المنظرين التربويين يحترسون من هذا التعميم لأن التربية لها عملياتها المعقدة .كما أن الكتابة عن التجديد التربوى قد تكون مغرقة فى النظرية

والتجريد فى معالجة الموضوع . ويحلو لبعض الكتاب أن يقدم النظريات المختلفة التى تتناول التجديد . ومع أنه لا ضير فى ذلك إلا أنه يجب أن نتذكر دائما بأن معنى النظرية قد يلتبس فهمه حتى على أولئك الذين يعتبرون تربويين متخصصين . أحد أوجه اللبس يتمثل فى الفرق بين الرأى Opinion والنظرية Theory. هناك إلتباس آخر بين الفرض Hypothesis والنظرية . وهناك إلتباس ثالث بين النظرية الوصفية التفسيرية أو المعيارية التى تشرح الطريقة التى تحدث بها الأشياء والنظرية التصورية التى تشرح الطريقة التى ينبغى أن تحدث بها الأشياء. وعلى هذا فنظرية التربية المتمركزة حول الطفل Child-Centred Education على سبيل المثال تعنى أحيانا كيف يتعلم الأطفال بأحسن طريقة ممكنة. وتعنى أحيانا أخرى أن بعض قيم الطفولة لها الأفضلية على قيم الكبار فى تعليم الأطفال (Mc Farland,1973, P.119). ويجب أن نشير الى إنه على الرغم من أهمية مكانة النظرية بالنسبة لأية ممارسات تربوية فإن فكرة النظرية "تزعج" المعلمين المبتدئين منهم والمجربين . كما تزعج غيرهم من الممارسين التربويين .*

وعلى الرغم من ذلك فإن التجديد يحظى بأولوية متزايدة خلال السنوات الأخيرة . وقد انتشر التجديد وعم مختلف بقاع العالم يتأثر بعضه ببعض ويستفيد من تجارب وخبرات الآخرين . وقد وضع الرعيل الأول من رواد التربية

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب . الرياض . السعودية . ١٩٨٧.

المقارنة التقاليد الأولى للتجديد التربوى والإصلاح التعليمى التى ما زالت وستظل أساسا هاما لأية محاولة تجديدية أو إصلاحية . لقد خطا التجديد التربوى خطوات إلى الأمام وأصبح هناك منظمات خاصة بالتجديد التربوى . كما أصبح التجديد التربوى من مهمات مراكز البحوث والجامعات والمنظمات المهنية .

وفى الولايات المتحدة على سبيل المثال تخصص الحكومة المركزية أو الفيدرالية والجامعات والمؤسسات الأخرى أموالا كثيرة للبحث والتجريب قبل القيام بالاصلاح أو التجديد التربوى . وكذلك الأمر في غيرها من الدول المتقدمة. وكثير من مراكز البحث التربوى فى السنوات الأخيرة أضافت كلمة التطوير إلى إسمها فأصبحت البحث والتطوير (R& D) تأكيدا وإبرازا لأهمية البحث فى التطوير وعدم إقتصاره على إجراء البحث .وقد بدأت هذه المراكز فى الانتشار فى العالم العربى فى السنوات الأخيرة . وكما شهد العالم محاولات للتجديد والإصلاح التربوى على نطاق واسع فى العقود الأخيرة . فظهرت أنماط تعليمية جديدج وتغيرت المناهج وأساليب التدريس والإدارة وغير ذلك مما سنشير إليه بالتفصيل .

التجديد مسألة نسبية :

إن التجديد مسألة نسبية ذلك أن أهمية التجديد تتحدد فى إطار المؤسسة التى يتم فيها سواء كانت مدرسة أو كلية أو معهدا أو جامعة . وما يعتبر تجديدا فى مؤسسة أو نظام تعليمى ما قد لا يعتبر كذلك فى نظام آخر لاسيما على مستوى الدول . فالمستحدثات فى تكنولوجيا التعليم التى يشيـــع

استخدامها الآن فى كثير من المدارس والنظم التعليمية فى العالم مثل الفانوس السحرى والأفلام والدوائر التليفزيونية المغلقة والشرائح وأشرطة الفيديو كانت تعتبر تجديدا فى وقتها ولا تعتبر الآن تجديدا فى هذه النظم . لكنهاتعتبر تجديدا بالنسبة لأنظمة أخرى فقيرة أو نامية مثل بعض دول إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية وهذا يعنى أن التجديد مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان .

وهو لايحدث بين عشية وضحاها. ذلك أن عملية التجديد تحتاج إلى وقت طويل سواء فيما يتعلق بتقبل الناس لها أو وضعها موضع التطبيق أو الحصول على نتائجها وقطف ثمارها. ويجب أن يعطى التجديد الفرصة لكى ينال حقه من التطبيق . وكثير من محاولات التجديد قد أخفقت لأنها لم تنل الوقت الكافى لتثبيت دعائمها وأركانها . إن التجديد لا يحدث بين يوم وليلة.يؤكد ذلك ما أشارت إليه تقارير منظمة التعاون للتنمية الإقتصادية لدول أوربا (OECD) من أن التغيير التربوى بطىء فى تقبل الناس له . إن التطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب فى تقدير البعض خمسين عاما أو أكثر . وهناك تقدير آخر يقول إن ٣٪ فقط من المدارس تتبنى التجديد بعد ١٥ سنة من بداية ظهوره أو وجوده . وقد وجد " مورت" من الدراسة التى قام بها أن التبنى الكامل للتجديد يتطلب مايقرب من خمسين عاما بعد ظهور التجديد لأول مرة . (Mort : 318) .

ويقول مورت أيضا بعد دراسته للتجديدات التربوية فى النظم التعليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية إن من الضرورى جدا بالنسبة للمجدد أو للقائمين بالتجديد أن يدركوا أن إنتشار المعرفة بالتجديد بطىء بين المعلمين فى

المدارس وبين المدارس أنفسها. وإن عدم معرفة ذلك قد ترتب عليه هجر كثير من التجديدات الجيدة قبل أن تأخذ فرصتها فى تدعيم جذورها(Mort:P.327). ويمكن الرجوع إلى تفصيلات أكثر فى الجزء الخاص الكلام عن إتجاهات الإصلاح فى الولايات المتحدة الأمريكية فى هذا الكتاب .

خصائص أو سمات التجديد :

تختلف التجديدات التربوية فى مدى انتشارها وذيوعها . فبعضها ينتشر بسرعة وفى فترة وجيزة ، وأخرى تحتاج لوقت طويل قد يصل إلى خمسين عاما أو أكثر. وهذا يتوقف على خصائص التجديدات وسماتها الرئيسية ومن أهمها (Rogers: P.121) وأيضا (Bereday :P.36) :

١- **الميزة النسبية** : وهى تعنى مدى أفضلية تجديد على آخر من ناحية وميزته على الممارسات الحالية من ناحية أخرى . وقد تترجم هذه الميزة النسبية فى صورة النتائج الأفضل التى تترتب عليها . وقد تكون هناك عوامل تحول دون تبنى التجديد أو تأجيله . فقد وجد أدلر (Adler:P.27) فى دراسته أن فترات الركود الاقتصادى تؤجل تبنى التجديدات التربوية لكن المدارس التى درسها ساعدت على الإسراع بمعدل تبنى التجديدات بمجرد انتهاء الأزمة .

٢- **درجة التوافق أو المواءمة** : ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة التجديد مع الممارسات والقيم الراهنة . فالتجديد الذى لا يتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعى القائم قد يرفض أو يتأجل تبنيه

والأخذ به مثل ماحدث فى دخول الطباعة فى مصر وما أثير ضدها آنذاك حول طباعة المصحف الشريف وأن حروف المطبعة تضغط على لفظ الجلالة وأنها تستخدم الحبر " الزفر". لكن هذه المقاومة سرعان ماتبددت أمام الحاجة المتزايدة والطلب الاجتماعى المستمر . كما أن المواءمة تكون مع الأفكار التى سبق تقبلها. ذلك أن الأفكار القديمة هى المعيار الرئيسى الذى تقاس به الأفكار الجديدة.

إن التجديدات نادراً ماينظر إليها نظرة إنفرادية . وإنما ينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار الجديدة . وقد يؤدى تبنى إحدى هذه الأفكار إلى تبنى عدة أفكار أخرى . فتبنى المدرسة مثلا لاستخدام الحاسبات اليدوية قد يؤدى إلى استخدام الحاسبات الآلية وغيرها من تكنولوجيا التعليم.

٣- **درجة الصعوبة والتعقيد** : ويقصد بها درجة الصعوبة فى فهم التجديد المقترح . فأية فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل . ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدريج . بعض التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعبا جدا أو بالغ الصعوبة . ومن الطبيعى أن تتوقف درجة تقبل التجديد على مدى وضوحه وسهولة فهمه .

٤- **قابلية التجريب** : ويقصد بها الدرجة التى يمكن بها تطبيق التجديد على نطاق ضيق تجريبى . وهذا أمر ضرورى فى التربية . وقدكانت المدارس النموذجية فى مصر فى منتصف هذا القرن تقوم بهذا الغرض قبل تعميم

التجديد المطلوب على باقى المدارس إلى إن ألغيت فى الستينات .

٥- **التواصلية :** ويقصد بها درجة توصيل نتيجة التجديد إلى الآخرين فبعض التجديدات تكون أكثر سهولة من غيرها فى إيصالها أو نقلها للآخرين . وهذا بالطبع يحدد مدى تقبل التجديد على نطاق واسع . وقد آشار "أوجبورن""Ogborn" فى نظريته المعروفة عن "التخلف الثقافى" – (Cultural Lag) إلى أن المخترعات والتجديدات المادية كانت أكثر ذيوعا وتقبلا من الأفكار والمستحدثات غير المادية . وقد أشار رالف لينتون إلى نفس الفكرة بقوله إن أحد أسباب التخلف الثقافى هو التقدم فى الجانب المادى أكثر من الجانب غير المادى . وهذا يعنى سرعة تقبل التجديدات المادية وأنها تسرع بتحويل المجتمعات وتغييرها أكثر من الجانب غير المادى .

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية " أوجبورن " تعرضت للنقد والتقليل من أهميتها العلمية فى السنوات الأخيرة . وقد أشار " بوسكوف" Boskoff إلى أن التمييز بين الجوانب المادية وغير المادية ماهو إلا شارع مسدود يجب البحث عن مخرج منه (Rogers : P.133) .وهذا النقد لا يقلل من أهمية نظرية " أوجبورن" التى لعبت فى الماضى ومازالت تلعب دوراً هاما فى تعميق أفكارنا عن التغير الثقافى .

مصدر التجديدات التربوية :

إن بعض التجديدات التربوية يمكن أحيانا تحديد مصدرها لكن فى معظم الأحيان لا يكون الأمر كذلك . يقول هويل Hoyle فى هذا الصدد (Hoyle:P.136) :

"إننا نكاد لا نعلم شيئا عن مصادر الأفكار الجديدة فى التربية وما إذا كانت هذه الأفكار قد خرجت من المدرسة أو من أجهزة أخرى خارج المدرسة".

ولكن مما لاشك فيه أن البحث التربوى يعتبر مصدرا هاما للتجديد التربوى لا سيما على مستوى النظرية لأن دوره فى مجال التطبيق مازال محدودا . كما أنه قد يحدث تجاهل نتائجه لفترات طويلة .

وهناك إلى جانب البحث التربوى الاهتمامات العلمية والأكاديمية لأساتذة التربية التى تعتبر من المصادر الهامة للتجديدات التربوية . ويتصل بهذه الاهتمامات دور الجامعات والمنظمات المهنية وزعماء الإصلاح الاجتماعى وقادته.

ولكن ليس من الضرورى أن يعتمد التجديد التربوى على نتائج البحث العلمى أو الاهتمامات الأكاديمية لأساتذة التربية . وإنما قد يصدر التجديد من واقع تجربة واحتياجات الممارسين التربويين من نظار وموجهين ومعلمين . وهناك أسلوب لتشجيع المربين والمعلمين على أن يكونوا مصادر للتجديد التربوى وأن يكونوا عناصر فعالة فى القيام بهذا التجديد . هذا الأسلوب متبع فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فالحكومة الفيدرالية لاسيما إدارة التعليم الفيدرالية تخصص أموالا لإدارات التعليم بالولايات المختلفة من أجل تقديم منح للسلطات التعليمية المحلية بما فى ذلك المدارس والمعلمين الذين يرغبون فى القيام ببعض المشروعات التجديدية . وتتم عملية اختيار لأكثر التجديدات نجاحا . ثم تقوم الولاية أو الحكومة الفيدرالية بنشرها على المدارس الأخرى التى ترغب فى تبنى هذه التجديدات . وهذه الطريقة تخلق جوا من التنافس المهنى بين المدارس والمعلمين . ويمكن الأخذ بها فى تنشيط حركة التجديد

التربوى فى أنظمتنا العربية مع وضع بعض الضوابط التى تضمن تحقيق مثل هذه المنح للهدف المقصود منها ولا يساء استغلالها.والواقع أن فى بعض النظم التعليمية المعاصرة يقوم نظار المدارس بدور هام فى التجديد التربوى هو دور الدافع له .

وتشير بعض الدراسات إلى أن نظار المدارس بصرف النظر عن أنهم ليسوا عادة مصدر أفكار التجديد التربوى هم الدافع الرئيسى له . وفى دراسة على نظار المدارس الثانوية فى ١٥ مدرسة فى بريطانيا وجد أن ١٢ ناظرا من بين ١٥ قالوا إنهم كانوا الدافع الرئيسى وراء الفكرة الأولى للتجديد. وفى دراسة أخرى فى بريطانيا أيضا أجريت على ١٥ مدرسة إبتدائية من المدارس التى تعتبر مدارس تجديدية وجد أن النظار كانوا عادة الدافع الرئيسى للتجديد، وأنهم كانوا متأثرين تأثرا كبيرا بمفتشى صاحبة الجلالة وبأجهزة الإعلام والمطبوعات الرسمية مثل تقرير بلاودن Plowden Report *عن التعليم الابتدائى . (Nicolls: P.12)

ويضيف ديكنسون القول بأنه على الرغم من تعدد مصادر الأفكار الجديدة فإن أهم مصدر لها هو البرامج التدريبية التى يحضرها النظار . وهذا يؤكد أهمية برامج التدريب إذا أحسن تنظيمها .

العلاقة الجدلية بين التعليم وتجديد المجتمع :

تختلف وجهات النظر حول طبيعة العلاقة بين التعليم وتجديد المجتمع وقد حاول كثير من الفلاسفة والمربين مناقشة العلاقة الجدلية بين المحافظة والتجديد

---

* لمعرفة المزيد عن هذا التقرير إرجع إلى الجزء الخاص بالكلام عن إنجلترا فى هذا الكتاب .

كوظيفة للتعليم . إحدى وجهات النظر ترى أن النظام التعليمى بحكم دوره فى المجتمع هو أداة للثبات والإستقرار أكثر منه أداة للتغيير . ويقول أستاذ التربية المقارنة المعروف "چورج بيريداى" إن النظم Systems بحكم تعريفها تعنى الجمود والمعوقات والمصالح الذاتية (Bereday :P.102) . وفى مكان آخر يصف نظام التعليـــم بحكم تعريفه بالتقييـد Restrictive والكبـت والضغــط repressive (Bereday: P.95) . وهو يشير إلى أن إحدى السمات العامة للنظم التعليمية فى مختلف دول العالم المعاصر تتمثل فى وجود قاعدة عريضة فى مدخل الطريق . ثم تضيق هذه القاعدة شيئا فشيئا حتى تشتد عند مخرجه.والفرق الرئيسى الذى يتميز به أى نظام تعليمى على آخر هو فى مدى اتساع وضيق هذا الطريق على امتداده . وقد استطاعت كثير من الدول لا سيما المتقدمة منها أن يتسع مدخل قاعدتها التعليمية ليشمل كل الأطفال فى سن المدرسة . إلا أنه حتى الآن لا توجد دولة إستطاعت أن تحقق عند مخرج نظامها التعليمى أكثر من ٥٠ ٪ من الشباب فى سن الدراسة هم الذين يتخرجون من الجامعة. (Bereday : P.96) .وهذا يفسر وصفه السابق لنظام التعليم بأنه بحكم طبيعته يتصف بالتقييد .

ويقول أحد المؤلفين فى بداية دراسته إن الوصف الذى يمكن أن تطلقه بعض الدعاوى على النظم التعليمية هو أنها أكثر الصناعات تحفظا ، وأنها أقل قطاعات النشاط الاجتماعى تجديدا ، وأنه يجب أن ينظر إلى هذا الوضع على أنه أهم عامل مسئول عن الموقف الحرج الراهن للمدارس والجامعات فى مختلف دول العالم (Cerych : P.35) . وقد يكون هناك مبالغة فى هذا الحكم فالواقع أن هناك قطاعات فى كثير من المجتمعات لا تقل حاجاتها إلى التجديد

والإصلاح عن حاجة التربية،مثل قطاع القضاء والمحاكم وقطاع الإدارة العامة والإدارة الحكومية وقطاع الخدمات الإجتماعية . إلا أنه بالنسبة للتربية لا يمكن إنكار أنها من أكثر مجالات النشاط الإنسانى بطئا فى عملية التجديد لا سيما إذا ما قورنت بمجال الدفاع والصحة والإعلام والإنتاج الصناعى .

وتبعا لوجهة النظر الذى تصف نظام التعليم بالجمود والتحفظ فإن قدرة هذا النظام على تجديد المجتمع تتحدد بمدى جموده وتحفظه . واذا كان فاقد الشىء لا يعطيه فإن نظام التعلم الذى يفتقد التجديد لا يستطيع تقديمه للمجتمع.والواقع أن هناك من يتشككون فى الطرق التربوية للإصلاح لإعتقادهم بأن المشكلات الإجتماعية تشل فعالية هذا الإصلاح . وهكذا يكتب الجمود على المدارس وتقل قدرتها على إحداث تطوير فى المجتمع .

هناك وجهة نظر أخرى ترى أن نظام التعليم له دور فى تجديد المجتمع . وفى هذا الصدد يقول" فريمان باطس"-Freeman Butts أحد أعلام التربية المعاصرين المرموقين والمشهور بمرجعه القيم عن تاريخ التربية : إن عملية التحديث (Modernization) هى بالضرورة عملية تربوية إذا كان لهذه العملية التحديثية أن تتم بأقصى مايمكن من الحرية وبأقل ما يمكن من القسر .(Butts, P.131)

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أحد زعماء الاصلاح فى العصر الحديث من التربويين الأمريكيين هو "جورج كاونتس " G.Couints وكتابه ذائع الصيت فى فلسفة التربية : هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام إجتماعى جديد Dare The School Build a New Social Order وتوصل فى كتابه إلى الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب . ويميل كاتب هذه السطور إلى تبسيط رأيه فى هذه العلاقة الجدلية

بأنها أشبه بالوضع الذى نطلق عليه بالعامية " عاشق ومعشوق " ومثاله "الترسان " اللذان يدوران حول بعضهما فمن منهما العاشق ومن منهماالمعشوق ؟ وهذا يعنى بالنسبة للمدرسة أنها فى إطار المحافظة تدفع التجديد والتجديد يدفعها . إن على التربية أن تغرس بذور الرغبة فى التجديد والتغيير فى نفوس الأطفال منذ صغرهم فى المدرسة . يقول " كارل روجرز " عالم النفس الإنسانى المعروف فى هذا الصدد " ينبغى أن يكون الهدف من التربية تنمية الأفراد فى انفتاحهم على التغير وأن يكونوا مرنين قادرين على التكيف وأن يتعلموا كيف يتعلمون وبذلك يكونون قادرين على التعلم باستمرار." ويستطرد روجرز قائلا : " يجب التوصل إلى طريقة يمكن بها من خلال نظم التعليم ككل ومن خلال كل مكون من مكوناته خلق المناخ الذى يؤدى إلى النمـــو الشخصى . منـــاخ يكون التجديد فيه غيــر باعث على الخوف ، وتجـد فيه القـــدرات الخلاقة للمديرين والمعلمين والطلاب مجـالا للإزدهار والتعبيــر لا مجـالا يخنق الأنفـــاس . يجب التوصل إلــى طريقـة يمكن بها تنميـة مناخ لا يكــون التركيز فيه علــى التــدريس وإنما على تسهيـــل التعلم الموجه ذاتيا (Rogers :1968) . وهكذا يكون للتربية دور هام فى خلق الأفراد القادرين على التغيير والتجديد مما ينعكس آثاره على المجتمع وبالتالى على المدرسة فيما بعد . وهكذا تكون عملية التجديد أشبه بالتفاعل المتسلسلChain Reaction .إننا لا يمكن أن ننكر دور التربية فى تطوير الشعوب والتنمية القومية للمجتمعات . *

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع لكتاب مترجم لنفس المؤلف بعنوان : التعليم والتنمية القومية : تحرير آدامز . عالم الكتب . القاهرة .

التربية المقارنة كمصدر للإصلاح والتجديد :

تعتبر التربية المقارنة مصدرا هاما للإصلاح والتجديد التربوى لكل أنظمة التعليم . ولا يمكن أن نتصور إدخال إصلاحات وتجديدات تربوية بطريقة بناءة إلا إذا كانت الدراسة المقارنة لجوانب هذا الإصلاح والتجديد أساسا رئيسيا فيها . ذلك أن التربية المقارنة توقفنا على الاتجاهات العالمية الراهنة فى التطور والتجديد وتزودنا بخبرات وتجارب مفيدة من النظم التعليمية الأخرى وكيف استطاعت هذه النظم أن تتغلب على مشكلاتها وأن تجد الحلول لها. وماهى أنسب هذه الحلول بالنسبة لنظمنا ، وغير ذلك كثير . وتقول موسوعة التربية المقارنة والنظم القومية للتعليم فى عرضها للأهداف الرئيسية للتربية المقارنة إن أول هذه الأهداف يتمثل فى معرفة مايحدث فى النظم التعليمية الأخرى بهدف تحسين نظامنا التعليمى (Postlethwaite : P.XIX) والواقع أن الرعيل الأول من رواد التربية المقارنة الذين زاروا الأنظمة التعليمية المتقدمة فى عصرهم كان هدفهم إصلاح التعليم فى بلادهم . واستطاعوا بعد زيارتهم لهذه النظم أن يدخلوا إصلاحات هائلة فى بلادهم . من أمثلة هؤلاء فيكتور كوزان فى فرنسا وهوراس مان وهنرى برنارد فى أمريكا * وأثارت مدرسة بستالوتزى فى"يفريدون " إهتمام المصلحين فى مختلف النظم التعليمية . وبعض الدراسات تربط بين هذه المدرسة والمدارس المشابهة لها التى أنشئت فى هولندا

---

* - لمزيد من التفصيل إرجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان :الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة. عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٢

وباريس وإنجلترا واسكتلندة وأيرلندة وأمريكا.وهناك زوار شاهدوا المجتمع التعاونى الذى أقامه رجل الصناعة الإسكتلندى " روبرت أوين " ومدارس الحضانة التى أنشأها ملحقة به وتأثروا بها ونقلوا فكرتها إلى بلادهم .وطريقة هربارت فى التدريس بخطواتها الخمس المعروفة أثرت على الممارسة التعليمية فى نظم مختلفة للتعليم لسنوات طويلة منها أمريكا إلى أن جاء " جون ديوى" المشهور وهدم صرح الهربارتية. وفى مصر أيضا سيطرت طريقة هربارت على الممارسات التعليمية للمربين السنوات طويلة .

ومن الأمثلة الحديثة طريقة التعلم بالإتقان Mastery Learning التى تعتبر من التجديدات التربوية الحديثة فى أمريكا ومنها انتقلت الفكرة إلى نظم تعليمية أخرى . وبعض النظم أحرزت نجاحا كبيرا يضرب به المثل فى تطبيق هذه الطريقة منها " جمهورية كوريا الجنوبية (Postlethwaite : P.XIX) ويمكن للنظم التعليمية الأخرى أن تستفيد من تجربة كوريا وغيرها فى تطبيقها لهذه الطريقة الجديدة فى التعليم . ومن هذه الأمثلة يتضح لنا أهمية الدراسات المقارنة فى محاولات الإصلاح والتجديد .

البحوث والتطوير والإصلاح :

لقد تزايد إعتقاد المربين فى مختلف دول العالم المعاصر لاسيما فى الدول الغربية بأن الإصلاح التربوى ينبغى أن يقوم على أسس تجريبية علمية . وتمشيا مع هذا الإتجاه بدأت هذه الدول فى إنشاء مراكز للبحث العلمى عرفت باسم مراكز البحث والتطوير Research and Development . إن الربط بين البحث والتطوير فى تسمية هذه المراكز يعكس إفتراض أن هناك علاقة عضوية بينها.

وهذه المراكز وإن اختلفت فى خلفياتها التاريخية والثقافية للمجتمع الذى نشأت فيه إلا أنها استهدفت جميعا بصورة رئيسية تطوير التربية وتجديدها وإصلاحها. والمفروض أن التجديد التربوى يتم على مراحل تبدأ أولاها بمرحلة البحوث الأساسية والتطبيقية تليها مرحلة التطوير وهى تتضمن اختبارات ميدانية وعمليات تقويمية للتجديدات تحت الاختبار . وأخيرا مرحلة الإنتشار والتعميم . ويترتب عليها تبنى التجديدات علـى نطاق واسـع* . وواضـح أن الخطوة الأولى فى التجديد أو التطوير تبدأ بالبحث التربوى . ومن المعروف أن الجامعات ومراكز البحوث هى الأماكن التى تقوم عادة بالبحث سواء فى الدول المتقدمة أو فى غيرها من الدول . لكن الجديد بالنسبة للبحث التربوى فى دولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن مكتب التربية الفيدرالى للولايات المتحدة الأمريكية قام بإنشاء معامل إقليمية Regional Laboratories لتكون حلقة وصل بين نتائج البحوث الأساسية أو النظرية والممارسات الفعلية . ومن المفروض أن تقوم مراكز البحوث والتطوير بالبحوث التطبيقية وأن تكون حلقة الوصل بين البحث الأساسى أو النظرى وبين الممارسات العملية والتطبيقية من أجل تطويرها. أما المعامل الإقليمية فالمقصود منها أن تقوم بتكييف وأقلمة نتائـج البحوث للإحتياجات المحلية . وقد سبق لكاتب هذه السطور أن نادى منذ سنوات سواء فى مؤلفاته أو فى اللقاءات الصحفية بضرورة قيام الدول العربية بإنشاء حلقة وصل مماثلة لما ذكرناه هنا عن المعامل الاقليمية . وإقترح أن تنشأ

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إنظر لنفس المؤلف : البحث التربوى وكيف نفهمه عالم الكتب . الرياض . ١٩٨٧

فى كل وزارة للتربية والتعليم إدارة أو جهاز مسئول ليكون حلقة الوصل بين نتائج البحوث التربوية وتطوير الممارسات التعليمية.* إن تنفيذ هذا الإقتــــــراح يعتبر مطلبا ضروريا لدفع حركة التجديد التربوى فى مدارسنا العربية بحيث تسرى فيها مسرى الدم فى الجسد .

إن البحث التربوى عنصر هام فى التجديد لإعتبارين رئيسيين ، أولهما يتعلق بما يقدمه البحث التربوى من إقتراح ممارسات جديدة . وثانيها يتعلقب باختبار وتقويم مدى فعالية هذه الممارسات . ومع ذلك فإن التجارب المتوفرة عن مراكز البحوث والتطوير القومية (R&D) تشير للأسف إلى عدم إحراز هذه المراكز نجاحا كبيرا فى تطوير المدارس لأنها عاملتها كمؤسسات تحتاج منها إلى عمل شىء بدلا من معاملتها على أساس أسلوب التفاعل المتبادل (Dalin:P.3).

---

* انظر على سبيل المثال :
جريدة " الخليج اليوم" القطرية عدد الأثنين ٢٧ يناير ١٩٨٦ الصفحة الثالثة بعنوان : حوار مع مدير مركز البحوث التربوية بجامعة قطر : مشكلة البحث التربوى والملاك الذى لا نعرفه .
- جريدة الراية القطرية عدد السبت ٥ مايو ١٩٩٠ الصفحة الثالثة بعنوان : ماذا قدمت مراكز البحوث بجامعة قطر للمجتمع ؟ مدير مركز البحوث التربوية يقول : الحلقة المفقودة موجودة فى كل مكان ..
- مجلة العروبة القطرية العدد ٥٣٩ - ٢١ أغسطس ١٩٨٠ ص ٢٢ حوار بعنوان : مدير مركز البحوث التربوية بجامعة قطر للعروبة : المركز تجسيد عملى للتعاون بين الجامعة ووزارة التربية - ماورد فى كتاب البحث التربوى وكيف نفهمه لنفس المؤلف ص ٧٩ بعنوان " الحلقة المفقودة" بين الباحثين والممارسين ومايقترح بشأنها .

إن مستخدمى نتائج البحوث أو المستفيدين منها بصورة مباشرة هم الممارسون التربويون من معلمين وموجهين ونظار فى المدارس الابتدائية والثانوية. ومن المتوقع أن يقابل هؤلاء محاولة تطبيق نتائج البحوث بالسلبية أو المقاومة . ولذا كان على مراكز البحوث والتطوير أن تقوم بعملية تهيئة هؤلاء الممارسين لتقبل التطبيقات التربوية الجديدة . ولذلك يفضل بعض الباحثين هذه المراكز لتصبح مراكز البحوث والتطوير والانتشار (RD & D) ولكن ذلك لن يحل المشكلة .

فالتجربة الأمريكية قد أثبتت أن هناك حدودا على دور برامج البحوث والتطوير والإنتشار . ذلك أنه وجد أن ناتج بحوث هذه البرامج من التعقيد بدرجة يصعب معها إنتشارها . ويشير " جودلاد " أحد نجوم التربية المعاصرين إلى أن هذا النموذج هو فى الواقع نموذج البحوث التطوير أكثر منه نموذج البحوث والتطوير والإنتشار (Goodlad : P.16) ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفصيل فى الجزء الخاص بأمريكا فى هذا الكتاب .

أما فى دول غرب أوربا فقد كانت استراتيجيات التجديد التربوى غالبا ذات طبيعة سياسية إدارية، أى أن القادة السياسيين والإداريين هم المحرك الأول لها والدافع وراءها . ولذلك فإن عمليات البحث والتطوير فى هذه البلاد تتكامل مع عمليات إتخاذ القرار على المستوى القومى . وكان يسيطر عليها فى العقد السادس والسابع من هذا القرن الأيديولوجيات السياسية المسيطرة لا سيما فى إنجلترا وهولندا والدول الإسكندنافيه . وإن دراسات حالات المراكز الأوروبية للبحث والتطوير قد أظهرت أن جهودها كانت مرتبطة بصفة عامة

بالجهود السياسية والإدارية خلال العقود التى تلت الحرب العالمية الثانية. من الأمثلة على ذلك أن إدارة البحث والتطوير التابعة للمجلس القومى السويدى للتعليم قد إعتمدت على التشريعات واللوائح لتحديد التجديدات التربوية التى سيجرى تطبيقها . وفى النرويج أنشىء المجلس القومى للتجديد التربوى للإسراع بتنفيذ السياسة القومية للتنسيق بين مختلف الأنواع الدنيا والعليا من التعليم الثانوى(Dalin ,1973 : PP. 110-111)

وتشير بعض الدراسات إلى أن عملية انتشار نتائج البحوث التربوية لم يترتب عليها إصلاح حقيقى وأنه عندما يحدث مثل هذا الإصلاح يكون قد مضى وقت طويل على وضع نتائج البحث موضع التطبيق . الأمر الذى يترتب عليه أن الإصلاح يصبح قديما . وتكون النظرة إليه سلبية عندئذ (Dalin,1983,P.18) . وفى دراسة حديثة لمنظمة التعاون الإقتصادى والتنمية لدول أوربا توصلت إلى خلاصة مفادها : " أن كل الدول (الأوربية) نتيجة لسياسة مقصودة أو نتيجة لضغط إجتماعى تلقائى تشهد تطور إتجاه رئيسى بموجبه إعتبرت البحوث والتطوير والإنتشار جزءا من عملية تجديد قائمة يشترك فيها المستفيدون من البحث والتطوير. ولذلك فإن أهمية تطوير نظام فعال للتغذية العكسية لاسيما على المستوى المحلى تتزايد بإستمرار (Dalin,1983;P.19).وهذا الأمر حادث بالفعل حتى فى الدول ذات النظام المركزى كالسويد حيث نجد محاولات جذرية لتوطين التجديد داخل المدرسة نفسها . وهناك أمثلة من دول أخرى كبريطانيا وهولندا وغيرها .

وينبغى أن نشير الى أن هناك صعوبات تحول دون إنتشار نتائج البحث

التربوى . وعلى الباحثين أنفسهم أو القائمين بالبحث يقع نصف اللوم . ذلك أن طريقة كتابتهم للبحوث لا تشجع المستفيدين منها من متابعتها . فكثير من البحوث يهتم بالإحصاء ويهمل التنظير وعرض النتائج وتفسيرها بطريقة واضحة مفهومة . فقد سيطر للأسف الشديد على عقول المشتغلين بالبحث التربوى أن قيمة البحث تتمثل فى مدى إستخدامه لأساليب إحصائية متطورة . وبدون التقليل من أهمية الإحصاء فى البحث التربوى فإنه ينبغى أن ينظر إليه فى إطاره الصحيح . فالإحصاء وسيلة وليس غاية فى ذاته .إن كاتب هذه السطور بعد سنوات طويلة من ممارسته للبحث التربوى وقيامه بمسئولية قيادة البحث التربوى فى أحد مراكزه ومن خلال إشرافه على بحوث الماجستير والدكتوراه والإشتراك فى مناقشتها يستطيع أن يحكم على ماآل إليه البحث التربوى فى البلاد العربية من تدنى مستواه العلمى . وهذا لا يعنى أنه لا توجد بحوث جيدة لكنها تضيع وسط الزحام . لقد أصبحت البحوث التربوية فى ميادين أصول التربية والمناهج وطرق التدريس أشبه فى معالجاتها التحليلية ببحوث علم النفس فى إعتمادها الزائد على الإحصاء والمبالغة فيه لدرجة يصعب معها الوصول إلى خلاصة مفيدة نافعة . وأولى بالبحوث التربوية أن تتركز على التنظير وعرض النتائج وتفسيرها بطريقة واضحة مفهومة للقارىء الذى لا يعنيه الإحصاء.إن استخدام الأساليب الإحصائية بدون فهم أساسها العلمى قد يؤدى إلى سوء استعمالها أو الوقوع فى الخطأ . وكم من طلاب دراسات عليا وغيرهم قد أخطأوا فى إستعمال هذه الأساليب لأنها مكتوبة بطريقة غير صحيحة فى مرجع نقل عنه لاسيما فى المعادلات الرياضية وحساب معاملات الإرتباط وحساب طريقة الفرض الصغرى وقراءة الجداول الإحصائية وغير ذلك.*

---

* لمزيد من التفصيل إرجع لنفس المؤلف فى كتاب : البحث التربوى وكيف نفهمه ؟ عالم الكتب . القاهرة والرياض ، ١٩٨٧ .

الفصل الرابع
الإصلاح والتجديد التربوى
اتجاهاته ودوافعه وصوره

مقدمة :

سنحاول فى هذا الفصل الكلام عن اتجاه الإصلاح والتجديد التربوى ودوافعه وصورة وتحديد مدى أهميته.

إتجاه الإصلاح التربوى المعاصر

هناك وجهات نظر مختلفة حول اتجاه قرارات الإصلاح هل تكون من أعلى إلى أسفل أو العكس . وقد درجت النظرة التقليدية إلى الربط بين اتجاه الإصلاح وبين نظام الإدارة التعليمية السائد فالنظم اللامركزية يكون الإصلاح فيها من أسفل إلى أعلى والعكس صحيح بالنسبة للنظم المركزية . هذه النظرة كانت تصدق إلى حد كبير فى الماضى غير البعيد . أما فى السنوات الأخيرة لاسيما منذ أواخر الخمسينات فقد حدث تحول كبير فى المجتمعات المعاصرة كما تغيرت النظرة إلى التربية مما شرحناه بالتفصيل فى مكان آخر من هذا الكتاب . وأصبحت الحكومات المركزية فى مختلف دول العالم اللامركزية منها والمركزية على السواء الدافع الرئيسى للإصلاح والقوة المحركة له . يؤكد هذا اتجاهات الإصلاح الحديث فى السنوات الأخيرة فى أمريكا وانجلترا وفرنسا والسويد وفنلندة والصين وغيرها من الدول . وقد فصلنا الكلام عن ذلك فى مكان آخر من الكتاب .

ولمزيدمن الأدلة المؤيدة نشير الى ما يقوله "أيزنر" Eisner وهو أحد المربين الأمريكيين من أن جهود الإصلاح فى التعليم الأمريكى هى دائما من أعلى

لأسفل . ذلك أن صناع السياسة التعليمية يقومون لسبب أو آخر بعمل التغيير الذى يكون عادة بناء على تقارير على المستوى القومى أو الإقليمى أو بناء على تشريعات جديدة يتم بموجبها توصيل السياسة الاصلاحية الجديدة للعاملين على خط المراجعة (Eisner 1992 : P.615) .

وتشير احدى الدراسات إلى أنه قد حدث فى السنوات الأخيرة تحول كبير فى النظرة إلى أكثر الأساليب أو الطرق فعالية فى إحداث الإصلاح أو التجديد التربوى . ففى نظم التعليم المركزية أصبح أسلوب التجديد من أعلى إلى أسفل او التمحور المركزى محل تساؤل ومحل تعديل . وفى النظم اللامركزية كان أسلوب البحث والإنتشار والتطوير محل نقد أيضا . إن التركيز الأن ينصب على مشكلات مرحلة التطبيق التى يواجهها مستخدمو التجديد التربوى او المنتفعون به وهم المدرسون والمدارس (Bolam : P.238) ونحن نتفق مع ما تذهب إليه هذه الدراسة فى شقها الأخير. أما فى شقها الأول فإننا نؤكد كما سبق أن أشرنا أن التغيير الراهن فى الإصلاح والتجديدات التربوية فى مختلف نظم التعليم المعاصرة بصرف النظر عن نزعتها المركزية أو اللامركزية يأتى من أعلى لأسفل لاسيما بالنسبة للإصلاحات والتجديدات الرئيسية على المستوى القومى العام . وقد يكون هناك تجديدات فى إطار محدود فى مدارس قليلة يتوصل إليها المعلمون من خلال خبراتهم وممارستهم ومحاولة تطوير أساليب تعليمهم بالأسلوب الذاتى كما حدث فى بعض المدارس البريطانية مما أشرنا إليه ولكنها تكون عادة فى نطاق ضيق محدود .

وتختلف الإصلاحات التربوية فى مداها وفى طبيعة التغييرات التى تستهدف إحداثها وفى الظروف التى تستدعيها والبواعث التى أدت إليها .

كما تختلف فى مدى الإجبار أو الإختيار فى الإلتزام بها من جانب المنفذين لها. فبعضها يكون له قوة تشريعية إلزامية والبعض الآخر يكون العمل بها إختياريا بالحث والإقناع ومتروكا لمن يرغب الأخذ بها من المعنيين.

ومن العوامل التى تحدد مدى الإصلاحات التربوية سرعة التغيير الاقتصادى والثقافى فى المجتمع . وعندما تكون هناك أنظمة اقتصادية واجتماعية جديدة فإن الإصلاحات التربوية تكون جزءا رئيسيا منها. لأنه ينظر إلى التعليم فى هذه الحالة على أنه عامل يساعد على الإسراع بإحداث هذه التحولات الإقتصادية والإجتماعية . وتكون مثل هذه الإصلاحات التعليمية عادة شاملة وعلى نطاق واسع.بعض الإصلاحات التعليمية فى كثير من الدول النامية والمتقدمة يكون جزءا من المحاولات المستمرة لتطوير النظام التعليمى عن طريق إدخال بعض التحسينات أو التجديدات المستفادة من نظم أخرى بعد تطويعها للظروف المحلية.

دوافع الإصلاح والتجديد التربوى :

تختلف دوافع الإصلاح والتجديد باختلاف الظروف التى تتطلبها والقوى التى وراءها . فقد يأتى الدافع الرئيسى للتغيير من سلطة أعلى تمثل عادة النظام السياسى . ومثاله نظام الإصلاح بالقوة الذى سنشير إليه . وتتوقف درجة التغيير واستمراريته على درجة مساندة النظام الأعلى . ويتمثل ذلك فى التغيرات الحديثة التى تشهدها دول الكومنولث المستقله بعد انهيار نظام الإتحاد السوفيتى . ويمكن للقارىء أن يرجع إلى هذه التغيرات فى الجزء الخاص بدول الكومنولث المستقلة فى هذا الكتاب .

ويمكن أن نمثل لذلك أيضا بما حدث لتجربة المدارس النموذجية فى مصر. فقد ظلت هذه المدارس قائمة إلى أن تغيرت القيادة على مستوى وزارة التربية فى أوائل الستينات وعندها ألغيت بقرار من الوزير آنذاك ، مثال آخر من نظام تعليمى آخر يشير إلى أن معدل التجديدات التعليمية فى التعليم العام فى ولاية نيويورك الأمريكية إزداد إلى أكثر من الضعف خلال ١٥ شهرا من إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية (سبوتنيك) عام ١٩٥٧ . وقد إستمر هذا الوضع فى الإستمرار خلال عام ١٩٦١ وما بعدها تحت دعم ومساندة الحكومة الفيدرالية (Brickel : P.27) .

قد يحدث التغيير تحت ضغط ظروف اجتماعية معينة ونتيجة الحاجة فالحاجة أم الإختراع . مثال ذلك دخول المرأة إلى ميدان العمل والحاجة إلى رعاية الأطفال الصغار أدى إلى إنشاء دور للحضانة . وقد بدأت هذه الدور أول ما بدأت إبان الثورة الصناعية فى انجلترا وكانت ملحقة بالمصانع التى تعمل فيها النساء وترتبط بإسم "روبرت أوين" رجل الصناعة الإسكتلندى المعروف . ولكن لم تأخذ النظم التعليمية فى أمريكا بهذا التجديد إلا بعد مرور ١٥ سنة على إنشاء هذه الدور لأول مرة . بل إن قلة قليلة جدا من هذه النظم لا تتعدى ٣٪ هى التى بدأت بهذا التجديد فى الولايات المتحدة الأمريكية: (Miles:P.5). ومع ذلك فقد عم إنتشار هذه الدور فى كل النظم التعليمية المعاصرة واستحدثت وظيفة جديدة ودور جديد للمدرسة كحاضنة أطفال بعد أن كانت مهمتها الرئيسية نقل التراث الثقافى .

كما أن التحولات الإجتماعية الحديثة وما صاحبها من ظهور مبادىء العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص والحقوق الأساسية للإنسان قد

أدخل كثيرا من التغييرات على النظم التعلمية وبنيتها سواء فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية وإلغاء التمايز الطبقى وضمان الحقوق التعليمية للأقليات أو المجموعات العرقية والدينية والإلتزام بتوفير حد أدنى ضرورى من التعليم لكل الأطفال بصرف النظر عن أوضاعهم الاجتماعية . وظهرت أهداف وأدوار جديدة للمدرسة منها دورها فى إحداث التماسك الاجتماعى وإذابة الفوارق الطبقية والحراك الاجتماعى والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والعناية بالأطفال المحرومين أو المعاقين أو الموهوبين .

وكان لأفكار "ثورندايك" و"هوايتهد" و"ودوورث" و"ديوى" و"برونر" وغيرهم فيما يتعلق بالتعليم والتعلم والتفكير والقدرات والعمليات العقلية والتنظيم المعرفى دور هام فى استثاره المربين للتجديد التربوى لا سيما فى مجالات المناهج الدراسية وطرق التدريس والتنظيم المدرسى وتوزيع التلاميذ على الفصول توزيعا متجانسا أو غير متجانس . وظهرت أهداف جديدة للتربية منها تنمية تفكير التلاميذ وتعليمهم حسب قدراتهم وإمكانياتهم وغير ذلك .

يقول "مورت" إن أحد التجديدات الحديثة التى تضمنت تغييرا فى أهداف النظام التعليمى الأمريكى يتمثل فى برنامج " آفاق عالية Higher Horizons فى مدينة نيويورك والذى تطلب زيادة الإهتمام بمواجهة احتياجات المحرومين . وتجديد آخر يدعو إليه المصلحون المعاصرون للمناهج الدراسية ويتمثل فى الأسلوب " التركيبى " أو البنائى" Structural Approach الذى دعا اليه " برونر" (١٩٦٠) والذى يتطلب أن يكون تمثل المفاهيم الأساسية وطرق الاستقصاء فى أيه مادة دراسية الناتج الأساسى للتعليم الابتدائى والثانوى (Mort: P.16) . ذلك أن " التعلم يقتنص ولا يغترس" كما سبق أشرنا فى مكان

آخر من هذا الكتاب .

مثال آخر يتمثل فى انتشار شبكة غير مرئية من المدارس المهنية التى لا تحصى فى المجتمعات الحديثة . وهى تمثل احتياجات حقيقية للمجتمع . وقد ساعد " التسرب من " مدارس التعليم العام على " التسرب إلى " هذه الشبكة ويمكن أن ندلل على ذلك بما ورد فى أحد المصادر الأمريكية.ويقول بيريداى : يوجد فى الولايات المتحدة عدة آلاف من المدارس التى لا يكتشف وجودها الا بالرجوع إلى دليل التليفون . وهى تتفاوت فى أنواعها مابين مراكز إعداد الطيارين التجاريين إلى مراكز الفنون الجميلة ومابين مدارس التجميل إلى مدارس إنتاج البيض ." (Bereday : P.107) ويتصل بذلك أيضا ظهور برامج التدريب المهنى التى تقدمها منظمات غير مدرسية . وفى المصانع والمتاجر والجيش والمعسكرات فى الولايات المتحدة وفى غيرها تقدم برامج مهنية لخدمة أغراض هذه المنظمات .

من ناحية أخرى قد يحدث التغيير داخل المنظمة لإرضاء الرؤساء والمسئولين خارجها. وفى دراسة على نظار المدارس الابتدائية الأمريكية وجد أن النظار الذين لديهم إستعداد للتغييرهم إداريون ذوى نزعة لإحداث تغييرات فى المنظمة لإرضاء رؤسائهم (Griffiths : P : 432) .وقد يأتى الدافع للتغيير من داخل المنظمة أى من المرؤسين ويكون التغيير فى هذه الحالة متعلقا أساسا بتوضيح أو تفسير قواعد المنظمة وأساليب العمل الداخلية.وقد يحدث التغيير فى المنظمة نتيجة تغيير قيادتها من خارج المنظمة لا من داخلها . ويكون التغيير فى هذه الحالة فى أسلوب الإدارة ويكون ناتجا عن عدم معرفة القيادة الجديدة بنظام العمل فى المنظمة . وبالتالى فإنه يستخدم أسلوب العمل الذى

درج عليه من قبل . ويكون التغيير فى هذه الحالة متعلقا بإدخال قواعد جديدة وأساليب عمل جديدة.وربما يشمل التغيير أيضا أهداف المنظمة وتوجهاتها الرئيسية . وتشير بعض الدراسات إلى أن المديرين الذين يبدأون التغيير يكون متأثرين بعوامل من خارج المنظمة أكثر من تأثرهم بالعوامل من داخلها. ويصدق ذلك على المنظمات التعليمية عندما تتغير قيادتها السياسية على مستوى الوزراء أو مستوى المحافظين فى بعض الأحيان.

وقد يحدث التغيير أو الإصلاح نتيجة النقد الشديد الذى يوجه للمنظمة من جماهير الناس أو وسائل الإعلام . وتكون استجابة المنظمة فى بداية الأمر مقاومة النقد وإدعاء أن الأمور على أحسن مايرام . ولكن تحت ضغط اشتداد النقد قد تتراجع المنظمة عن موقفها وتعدل مسار توجهها . وهذا حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية عند استخدام الطريقة الكلية فى تعليم القراءة. وبعد فترة من تطبيقها هوجمت وانتقدت نقدا شديدا واتهمت بأنها أخرجت أجيالا من الأميين وظهرت المطبوعات التى تهاجمها .

وقد حدث ذلك فى مصر عند تطبيق نفس الطريقة . إذ سرعان ماهوجمت ولقبت تحقيرا لها بطريقة "فلفل وشرشر" وهما بطلا الكتاب المدرسى الذى كان مستخدما آنذاك . وتحت هذا الضغط كان على السلطات التعليمية أن تعيد النظر فى الطريقة وأن تعدل المسار.

صور الإصلاح والتجديد التربوى :

هناك صور وأشكال مختلفة للإصلاح والتجديد التربوى منها :

أ- إصلاح بالقوة :

عندما نستطلع التاريخ الحديث للشعوب نلاحظ أن إعادة تشكيل وبناء النظم التعليمية فى بعض الشعوب المعاصرة قد تمت بسرعة وتحت دعاوى متباينة للإصلاح .منها الاستعمار أو الثورة أو الحرب أو نتيجة لها ، أو لوجود زعماء أقوياء يمكنهم فرض رغباتهم فى الإصلاح بقوة وسلطان .فرنساعلى

سبيل المثال إحتلت دولا إفريقية وبعض أجزاء العالم العربى وفرضت نظام تعليمها عليها . وإنجلترا فعلت نفس الشىء بدرجات متفاوته فى إحتلالها للهند وبعض دول إفريقية ومنها مصر ، وأمريكا إحتلت اليابان وألمانيا الغربية بعد هزيمتهما فى الحرب العالمية الثانية وأدخلت كثيرا من الإصلاحات التعليمية وأعادت تشكيل النظم التعليمية بهذه البلاد وفق رغباتها.

وكذلك فعل الإتحاد السوفيتى سابقا فى دول أوربا الشرقية . كما أمكن لمجموعة قوية من القادة أن يفرضوا الإصلاحات التعليمية لتجديد النظم التعليمية فى بلادهم كجزء من إعادة تشكيل المجتمع برمته منهم الإمبراطور ميجى فى اليابان وزعماء الإتحاد السوفيتى بعد قيام ثورة أكتوبر ومحمد على فى مصر وكمال أتاتورك فى تركيا ونابليون وشارل ديجول فى فرنسا.وغيرهم كثيرون.

ولكن على الرغم من هذه الإصلاحات المفروضة ، فإن نجاح هذه النظم ظل محدودا. فالتعليم فى دول إفريقيا والجزائر ومصر والهند وتركيا وفرنسا وروسيا واليابان ظل يعانى من كثير من نواحى الضعف والقصور . بل إن النظم التعليمية الجديدة فى هذه الدول إستطاعت فى بعض الأحيان العودة إلى الأنماط القديمة الموروثة فى النظم السابقة . إن الدرس المستفاد من هذه الإصلاحات التعليمية يتمثل فى أن الإصلاح الناجح لا يتم قسرا وإنما من خلال خطوات متمهلة تتمشى مع التطور الطبيعى لهذه النظم على مدى عدة أجيال. وأى محاولات للإسراع بالاصلاح والتجديد لا ينبغى لها أن تتجاهل القوانين الاجتماعية للتغير التى تخضع لها المجتمعات . ونختتم كلامنا هنا بقول حكيم مفادُه أن الملاح الذى لا يعرف وجهة الميناء الذى يقصدهُ تكون أى ريح بالنسبة

له ليست ريحا صحيحة . وهذا ينطبق على الرجال فى مكان القيادة من النظام التعليمى ولا يحسنون توجيهه لعدم معرفتهم بطريق الإصلاح حتي ولو جاءتهم عروض صحيحة . ومن هنا يتبدد الإصلاح وتضيع الفائدة .

ب- صور أخرى للإصلاح والتجديد التربوى :

هناك صور وأشكال مختلف أخرى للإصلاح والتجديد التربوى غير الإصلاح بالقوة الذى أشرنا إليه . فقد يأخذ الإصلاح التربوى صورة قوانين وتشريعات بعضها ينفذ وبعضها يظل حبرا على ورق سنوات طويلة حتى توضع موضع التنفيذ . وقد حدث ذلك فى مصر كما حدث فى غيرها من كثير من دول العالم المعاصر.

فالدستور المصرى الذى صدر علام ١٩٢٣ يعتبر دستورا تقدميا بمقاييس عصره لأنه تأثر بالمبادىء الدستورية الأوربية فى وقتها.ولذلك نص على إلزامية التعليم ومجانيته فى المدارس العامة . إلا أن ذلك لم يتحقق إلا على خطوات بدأت عام ١٩٥٢ على يد طه حسين وزير التربية والتعليم آنذاك بتوحيد أنواع مدارس المرحلة الإبتدائية ثم عام ١٩٥٦ عند صدر قانون الإلزام.

وعندما أرادت حكومات العمال فى بريطانيا فى منتصف الستينات (١٩٦٥) إنشاء المدارس الشاملة وكان يعارضها حزب المحافظين لجأت إلى التشريعات التى تجبر السلطات التعليمية المحلية على تطبيق النظام الجديد . وعندما جاءت حكومة المحافظين إلى الحكم فى ١٩٧٩ ألغت هذه التشريعات مما أحدث اضطرابا عند السلطات التعليمية المحلية التى كانت قد أعدت خططها لتعميم المدرسة الشاملة . ومع هذه الذبذبة في الإصلاح إلا أن الأمر انتهى إلى انتشار المدرسة الشاملة فى كل أنحاء بريطانيا وأصبحت الآن المدرسة العامة

التى يلتحق بها جميع الأطفال من سن الخامسة حتى السادسة عشرة وهى نهاية سن الإلزام . ويمكن لمن يرغب من التلاميذ الإستمرار فى الدراسة حتي سن ١٩.

وقد يأخذ الإصلاح أو التجديد التربوى صورة المدارس التجريبية أو النموذجية يقوم بإنشائها دعاة الإصلاح أنفسهم مثل بستالوتزى ومنتسورى وديوى ونيل . وذلك لتطبيق أفكارهم وآرائهم التربوية الجديدة . ويرى بعض الكتاب أن هذه المدارس هى نوع من المشروعات المثالية أكثر منها مشروعات إصلاحية.وقد يأخذ التجديد صورة تحسينات جزئية فى المناهج الدراسية والمواد التعليمية مثل إدخال الرياضيات والعلوم الحديثه إلى المنهج المدرسى واستحداث معامل اللغات فى تعليم اللغات الأجنبية .وقد يأخذ التجديد التربوى صورة الإصلاح الشامل كما فى حالات الثورات والحروب والنكسات .

الفصل الخامس
الإصلاح والتجديد : وتطبيقه بين النجاح والفشل

الإنتشار مهم للتجديد والإصلاح التربوى :

من المهم انتشار التجديد والإصلاح التربوى وتعميمه لتحقيق الفرض المنشود منه . إلا أن هناك بصفة عامة تباطؤاً ملحوظا فى انتشار تجارب الإصلاح والتجديد التربوى . ويرجع ذلك فيما يرجع إلى الأفراد من ناحية والمقاومة الاجتماعية من ناحية أخرى . يضاف إلى ذلك أن عدداً كبيراً من أولئك الذين يعتمد عليهم التطبيق والتنفيذ لا تتوفر لديهم المعرفة بوجود طرق أفضل يمكن أن يستخدموها لتحسين عملهم . ويقول أحد الباحثين إن هذا الموقف مماثل لما كان سائدا فى ميدان الزراعة لمدة طويلة ومازال قائما فى كثير من الدول . إلا أنه بتوفير شبكة من الخدمات والمقررات الدراسية للزراع الكبار وإنشاء مزارع تجريبية جيدة أمكن عكس الاتجاه . وأصبح فى ميسور المزارعين ورجال الزراعة الوقوف على المستحدثات الجديدة فى الميدان باستمرار . هذه العملية لم تتم بعد بهذه الصورة فى مجال التربية وإن كانت قد بدأت فى أقطار قليلة (Cerych: P.40) .لكن يبقى بعد هذا أن كثيرا من المعلمين قد لا يتوفر لديهم الاهتمام بالطرائق الجديدة فى التدريس كما يهتم المزارعون العصريون بالأساليب الجديدة فى الزراعة . وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الفرق فى العائد المادى المباشر التى يترتب على إستخدام الأساليب الجديدة . ومن الواضح أن الزراعة فى موقف أفضل من التربية ، يضاف إلى ذلك أن أساليب الزراعة

الجديدة تعتمد على استخدام تكنولوجيا متطورة يسهل إستخدامها ويطمأن على نتائجها وهو موقف يختلف عما يحدث فى التربية .

بيد أن عدم المعرفة بالاصلاحات والتجديدات التى تحدث فى نظم تعليمية أخرى يحول دون انتشارها . ولذلك فإن الإعلام ضرورى لانتشار الإصلاح والتجديد . وكثير من المعلمين لا يتبنون التجديد والإصلاح لأنهم لم يعلموا أن هناك أساليب جديدة مستخدمة فى مدارس أخرى لحل مشكلات معينة ولذا يجب توفير قنوات إتصال جيدة بين المعلمين والمدارس وبين مصادر التجديد والإصلاح .

تحديد أهمية الإصلاح التربوى

من المهم تحديد أهمية الإصلاح التربوى ومدى إستخدامه واحتمال نجاحه. وهناك عدة إعتبارات فى هذا الصدد منها :

١- **المنادى بالإصلاح**: أى هل جاءت الدعوة إلى الإصلاح من جانب فرد أو مجموعة أو منظمة ؟ ذلك أن المنظمات والمجموعات تختلف فى مدى قوتها وتأثيرها . وبالنسبة للمنظمات هل هى منظمات قومية أو إقليمية أو محلية وما مدى نفوذها وسلطانها ؟ وبالنسبة للمجموعات هل هى مجموعة مركزية أو هامشية بالنسبة للنظام التعليمى ؟ وبالنسبة للأفراد هل الداعى للإصلاح جزء من المنظمة أو من خارجها ؟ وما مدى قوة دعوته للإصلاح وتأييدها ؟

٢- **مجال الإصلاح** : ويقصد به المدى الذى يشمله الإصلاح وعدد الأفراد اللذين يتأثرون به .

٣- التأييد المادى والمعنوى : وذلك بمعرفة مدى مساندة الإصلاح من جانب الهيئات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية والمربين والآباء وغيرهم .

٤-إحتمال النجاح طويل الأمد : ذلك أن الإصلاح ليست عملية عارضة كما أن المسئولين عادة غير مستعدين لإنفاق الأموال والوقت والجهد دون أن يكون هناك إحتمال كبير لنجاح الإصلاح وإستمرار هذا النجاح لفترة طويلة . وليس هناك وسيلة لتأكيد ذلك إلا بالحجة والإقناع والبرهان ، فالمبدأ هنا هو : " وجادلهم بالتى هى أحسن" . "إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت " .

قرار الإصلاح التربوى :

تختلف قرارات الإصلاح التربوى فى درجاتها ومستوياتها. فهناك قرارات تتخذ على أعلى المستويات السياسية فى الدولة. ويكون الإصلاح فى هذه الحالة عاما شاملا ومؤثرا . وبعض القرارات فى أبسط صورها قد يتخذها المعلم نفسه فى محاولته لتحسين أدائه المهنى أو تطبيق أسلوب جديد يمكن أن يقوم به داخل الفصل مع تلاميذه دون أى تغيير مطلوب فى نظام الدراسة . وقد يعتمد هذا النوع من القرارات على اهتمام المعلم بالقيام ببعض البحوث الموقفيه Action Research على مستوى محدود على تلاميذه لاختبار مدى فعالية الأساليب والمواد التعليمية . ويعتبر القرار فى هذه الحالة قرارا تربويا خالصا محدود النطاق . ويكون المعلم فى هذه الحالة هو متخذ القرار وهو القائم بالتطبيق وكل مايتطلبه . أما إذا كان الإصلاح التربوى على نطاق واسع يشمل النظام التعليمى برمته وتوجهاته الرئيسية فى المجتمع فإن القرار فى هذه الحالة ليس قرارا تربويا فقط وإنما هو قرار سياسى وأيديولوجى ومالى. ويكون القرار

فى هذه الحالة شاملا للمستوى القومى . وبين هذين النوعين تتوزع القرارات المطلوبة للقيام بالإصلاح . فبعضها يكون على مستوى المدرسة وبعضها يكون على المستوى المحلى وبعضها يكون على المستوى الإقليمى وهكذا . وأيا كان نوع القرار ومستواه فإن اتخاذه يتطلب بعض الإجراءات التى تتفاوت فى بساطتها أو تعقيدها تبعا لإتساع المدى الذى يشمله القرار . وهى إجراءات معروفة فى الكتابات عن عملية إتخاذ القرار فى الادارة التعليمية * . وهى فى عبارة موجزة : تتطلب التخطيط لدراسة القرار وجمع المعلومات المتصلة به وعمل الدراسات اللازمة له ودراسة بدائل القرار . وفى النهاية إتخاذ القرار الأنسب نسبيا .

خطوات الإصلاح التربوى :

هناك عدة خطوات رئيسية للإصلاح التربوى ينبغى إتباعها من أهمها :

اولا : التحليل الأولى : ويشمل :

١- تشخيص نقط الضعف وتحديد أولوياتها .

٢- تحديد العوامل المسئولة عن الضعف والتى تحتاج إلى تغيير.

٣- الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه.

٤- اختيار البديل الأفضل للتصحيح والإتفاق عليه .

ثانيا: إختيار الإستراتيجية :

وهو يتطلب الإجابة على الأسئلة الآتية :

١- أى أنواع الإصلاح سيتبع ؟

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع ارجع لنفس المؤلف فى كتاب : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب ١٩٨٨ .

٢- من الذى سيقوم برسم خطة التنفيذ ؟

٣- ما شروط التنفيذ وأوضاعه البيئية ؟

ثالثا : الإجراءات : وتشمل :

١- تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب للمدرسين والعاملين وتوفير المواد التعليمية والمتطلبات المادية الأخرى.

٢- القيام بحملة تشجيعية للعاملين والقائمين بالإصلاح وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم .

٣- البدء بتجريب إستراتيجية الإصلاح المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها .

٤- بدء الأنشطة التمهيدية المصاحبة والقيام بها .

٥- متابعة التجربة الإستطلاعية للإصلاح من خلال نظام معد جيدا يعتمد على نظام للتغذية المرتدة Feedback.

٦- إدخال التعديلات التى كشفت عنها متابعة التجربة الإستطلاعية.

٧- تعميم الإصلاح فى ضوء النتائج النهائية التى كشف عنها التطبيق الأولى .

٨- العمل على استمرار مساندة وتأييد التحول من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد .

٩- متابعة التنفيذ من خلال جهاز خاص للمتابعة والتقويم وإدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق . إن التقويم جزء رئيسى من أى برنامج للإصلاح . ويجب أن يشترك فى هذا التقويم المعلمون أنفسهم كمقومين والمسئولون عن البرنامج إلى جانب المستشارين

والخبراء المهنيين .

بعض ضمانات النجاح :

هناك عدة اعتبارات رئيسية إلى جانب الاعتبارات السابقة يجب مراعاتها عند القيام بالإصلاح التربوى .. وهى اعتبارات لها دور هام مساعد فى توفير ضمانات النجاح من أهمها :

١- أن يكون هناك تفهم كامل للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به .

٢- أن يتوفر لدى القائمين بالإصلاح القدرة على القيام به .

٣- أن تكون المصادر والمواد الضرورية المطلوبة متوفرة.

٤- أن تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة متمشية مع الإصلاح ولا تتعارض معه .

٥- أن يكون القائمون بالتنفيذ على استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الزائد الذى يتطلبه الإصلاح .

٦- أن تهيأ أذهان الناس فى المجتمع بما فى ذلك الآباء للتغيير الذى يحدثه الإصلاح ومحاولة كسب تأييدهم ومساندتهم واستخدام أجهزة الاعلام المختلفة والدعاية والمؤتمرات والندوات واللقاءات بين المهتمين بالإصلاح والمتأثرين به .

٧- أن يتوفر نظام جيد للاتصال والتواصل بين القائمين بالإصلاح من ناحية وبينهم وبين المسئولين وأجهزة الإعلام من ناحية أخرى .

كيف يطبق الإصلاح والتجديد ؟

إن أول خطوة فى تطبيق الإصلاح أو التجديد هى المعرفة بماهية الإصلاح والتجديد . فكيف نطبق إصلاحا أو تجديدا لا نعرفه ولم نسمع به . وهناك ممارسات وتجارب تجديدية كثيرة لا يعلم المربون عنها شيئا. ومن هنا كان انتشار الإصلاح والتجديد نقطة البداية فى التطبيق . أى أن تطبيق الإصلاح يتم بالمعرفة به وقد سبق أن أشرنا إلى أهمية انتشار التجديد والإصلاح التربوى .

ويمكن تطبيق الإصلاح والتجديد بالطريقة " البنيوية"Structural التى تأخذ فى اعتبارها مقاومة المنظمة للتغيير وتعيد بناءها بما يمكنها من القيام بالإصلاح والتجديد . وقد يتطلب ذلك إبعاد العناصر التى تقاوم وتعارض التغيير وإحلال أفراد آخرين أكثر استعدادا وتقبلا له .

ويمكن تطبيق الإصلاح أو التجديد باتخاذ قرار من السلطات العليا يكون ملزما للقائمين بالتنفيذ . فقد أشار "جريفث" رجل الإدارة المعروف إلى أنه يبدو من الأسهل للتغييرات أن تحدث من أعلى لأسفل وليس العكس أى من أسفل إلى أعلى . لأن المديرين في وضع أحسن من المدرسين يمكنهم من رؤية مشكلات النظام التعليمى ومشكلات تطبيق الإصلاح أو التجديد . كما أن الإصلاح لا يتم بدون تأييد ومساندة من رجال الإدارة . ففى دراسة لبرنامج للتجديد فى المدارس العامة الأمريكية ظهر أن من أهم أسباب فشله على الرغم من أن الجميع كانوا مؤيدين للتغيرات المقترحة هو أن الترتيبات الضرورية المطلوبة لتنفيذ البرنامج لم تعمل لعدم وجود التأييد الإدارى والمسانــدة الإدارية . (Corwin : P .334)

وهذا يبين أهمية إتخاذ القرار من جانب رجال الإدارة وكسب تأييدهم

ومساندتهم للإصلاح والتجديد ، ويتم الإصلاح والتجديد بالتوزيع المتساوى بين رجال الإدارة والمهنين فى المسئوليات . فكما أن تأييد رجال‌الإدارة مهم كذلك تأييد المعلمين . وهناك تجارب تجديدية فشلت لمقاومة المعلمين لها منها التعليم البرنامجى الذى شعر المعلمون نحوه بأنه يهدد مكانتهم المهنية ويقلل من دورهم التقليدى فى عملية التدريس كمركز لها . وقد أشرنا إلى ذلك وغيره من الأمثلة فى أماكن متفرقة من هذا الكتاب. والواقع أن النظم التعليمية المعاصرة اللامركزية والمركزية منها يتم فيها الإصلاح من أعلى إلى أسفل . ففى فرنسا على سبيل المثال يصدر الإصلاح عن الحكومة المركزية لاسيما ما يتعلق بالإصلاحات البنيوية . والتجديدات فى المناهج تتم بقرارات وزارية . فبعض موظفى الوزارة لهم بعض الدور فى تصميم المنهج إلا أن المسئولية الكبرى تقع على عاتق المفتشين العامين سواء على مستوى التعليم الابتدائى أو الثانوى . وللمدرسين فى مدارس الليسيه الثانوية دور فى تحديد محتويات المنهج . ومن الاتجاهات الحديثة فى الإصلاح التربوى فى فرنسا أن اتحادات التجارة وأساتذة التربية والمتخصصين الأكاديميين من الجامعات يشاركون فى إعداد المقررات الدراسية ومحتواها على مستوى التعليم الابتدائى. وهناك قنوات مختلفة للإصلاح تختلف باختلاف الدول . ففى دراسة عالمية لما يزيد عن عشرين نظاما للتعليم وجد أن هناك عدة قنوات ممكنة لعمل الإصلاحات التعليمية هى (Passow :P.253) .

- إصدار تشريعات برلمانية أو حكومية خاصة مثل : إيطاليا والسويد وبلجيكا وانجلترا وأمريكا وغيرها.
- إتخاذ قرارات وتعليمات وزارية على المستوى القومى مثل : فرنسا

واليابان وايران والمجر .

- إتخاذ قرارات وإصدار توجيهات إدارية على المستوى المحلى والإقليمى مثل أمريكا وأستراليا وغيرها .
- إجماع مهنى رسمى أو غير رسمى مثل إنجلترا واسكتلندا وغيرها .

وقد تتداخل هذه القنوات مع بعضها باختلاف المواقف والظروف . وإصدار التشريعات البرلمانية أو القوانين عادة مايكون بعد مشورة السلطات التعليمية. كما أن حجم الإصلاح وضخامته وظروفه تحدد نوعية القنوات التى يتم من خلالها . وفى مصر والبلاد العربية يتم الإصلاح عادة بقرارات وزارية . وإذا إحتاج الأمر موافقة السلطات الأعلى فإن السلطات التعليمية تقوم بإتخاذ الإجراءات اللازمة للحصول على موافقة هذه السلطات .

أمثلة لبعض التشريعات والقوانين الهامة :

ربما يكون من المفيد أن نورد فيما يلى أمثلة لبعض التشريعات والقوانين الحديثة الهامة التى تعتبر من معالم الإصلاح التعليمى فى عصرنا الراهن . ومنها :

أ- فى أمريكا :

- قانون التعليم للأمن القومى ١٩٥٨ National Defense Education Act

وقبل صدور هذا القانون لم تكن هناك أية محاولة سابقة لإصلاح التعليم على نطاق واسع من برنامج حكومى مدعم . وكان لصدور هذا القانون تأثير كبير على الإصلاحات التى أدخلت على البرامج التعليمية فى مختلف مدارس الولايات المتحدة الأمريكية لا سيما فى مجالات تدريس

العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ،كما أدى إلى تحسين مستوى إعداد المعلم فى هذه المجالات وزيادة الإهتمام بالبحث التربوى .

- قانون التعليم الإبتدائى والتعليم الثانوى لعام ١٩٦٥ الذى ركز الإصلاحات التعليمية على الفئات الفقيرة والمحرومة ورفع مستوى تعليمهم وما صاحب ذلك من إدخال معدات تكنولوجية تعليمية للمدارس وإعداد للمعلمين على غرار معلمى الضرورة فيما عرف بجيش أو فيلق المعلمين Teachers Corps .
- قرارات المحكمة الفيدرالية العليا فيما يتعلق بإلغاء التمييز العنصرى فى المدارس وما ترتب على ذلك من حق تعليم الزنوج فى مدارس " البيض ".

ب- فى انجلترا :

- قانون بتلر عام ١٩٤٤ نسبة إلى لورد" بتلر" صاحب القانون وقد كان أساس الإصلاحات التعليمية فى بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية .
- قانون الإصلاح التعليمى (١٩٨٨) Education Reform Act وهو أساس الإصلاحات التعليمية الراهنة فى إنجلترا .*

---

* يمكن الرجوع لتفصيل الإصلاحات التعليمية التى استحدثها هذا القانون بالنسبة للتعليم العام إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب ١٩٩٢. وبالنسبة للتعليم العالى يرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان الإتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية ، ١٩٩٢ .

جـ - في السويد :

- التشريعات البرلمانية التى صدرت عام ١٩٦٠ بعد موافقة البرلمان وهى خاصة بانشاء المدرسة الشاملة . وهى مدرسة عامة غير انتقائية تضم جميع التلاميذ للدراسة بها طيلة التسع سنوات الأولى من التعليم العام. وقد صاحب ذلك إدخال إصلاحات على التعليم الثانونى وإعداد المعلم .

د - في فلندة :

- التشريعات البرلمانية فى فنلدة عام ١٩٧٠ الخاصة بإنشاء المدرسة الشاملة .وقد كان للتشريعات المماثلة التى صدرت فى السويد عام ١٩٦٠ وسبقت الإشارة اليها تأثير كبير على صدور هذا التشريعات فى فنلندة . وقامت على نفس أسس الإصلاحات التعليمية هناك .

هـ - في الصين :

- قرار اللجنة المركزية للحزب الشيوعى فى الصين عام ١٩٨٥ الخاص بإصلاح التعليم العام ،والعالى وهو يعتبر أول إصلاح شامل للتعليم فى الصين منذ عام ١٩٤٩ . وقد أحدث هذا الإصلاح تغييرات رئيسية فى نظام التعليم تعرف بإسم " تيزهى " Tizhi بالصينية أى "التغيير " ويتضمن هذا الإصلاح تغييرات جوهرية فى نظام إدارة التعليم وتمويله وذلك بإحلال النظام اللامركزى فى ادارة التعليم الأساسى وفى تنفيذ التعليم الإجبارى ذى التسع سنوات، وشمل الإصلاح تغييرات فى التعليم الثانوى

وفى تطوير التدريب المهني .وشمل الإصلاح أيضا التعليم العالى من حيث نظام قبول الطلاب وزيادة الإستقلال الذاتى لمؤسسات التعليم العالى . والمحور الرئيسى الذى إرتكز عليه هذا الإصلاح الواسع هو معالجة مشكلتين رئيسيتين فى التعليم أولاهما تتعلق بنقاط الضعف فى بنيه التعليم والثانية تتعلق بجمود إدارته . وسنفصل الكلام عن ذلك عند الكلام عن الإصلاح التربوى فى الصين .

نجاح الإصلاح والتجديد :

تختلف دعوات الإصلاح فى مدى تقبل الناس لها . فبعضها أكثر تقبلا من الأخرى ، وبعضها حقق نجاحا أكثر من الأخرى . وقد ينجح الإصلاح إذا لقى إشتراكا إيجابيا من القائمين على التطبيق والتنفيذ .وقد ينتشر الإصلاح فى المجتمع برمته لأن تطبيقه نجح فى مؤسسة إتخذت فى البداية على سبيل المثال . فأفكار المربى الألمانى " همبولدت Humboldt إنتشـرت فى كـل ألمـانيا بعد نجـاح تطبيـقها فـى جامعـة برلين (Bereday : P.38) بيد أن نجاح الإصلاح فى مدرسة أو كلية تجريبية لا يعتبر بالضرورة مبرراً حقيقيا لتعميم تطبيقة . لأن شروط التطبيق فى المدرسة التجريبية نموذجية ويوفر لها عادة أحسن العناصر من إدارة ومعلمين وتجهيزات . وقد لا يتوفر نفس شروط التطبيق فى المدارس الأخرى عند التعميم . وتكون النتيجة عندئذ مختلفة . إن هذا الموقف شبيه بموقف " التجربة فى المعمل " بالنسبة للصناعة . فإن نجاح التجربة فى المعمل لا يعنى نجاح تطبيقها فى الصناعة على نطاق واسع . لأن ظروف التحكم فى عناصر التجربة وكمية المواد الكيميائية الداخلة فيها والتفاعل المحدود النطاق الذى يحدث قد يختلف إذا ماجرى عمل ذلك على

نطاق واسع . إن هذا التماير بين الموقف المثالى والموقف الواقعى يجب أن يؤخذ فى الإعتبار من جانب المصلحين أو القائمين بالإصلاح حتى لا تضيع جهودهم سدى.ويجب أن يعملوا على أن تكون التجربة الإستطلاعية للإصلاح مشابهة ما أمكن للظروف العادية لباقى النظام الذى يشمله الإصلاح .

نجاح وفشل التجديد :

إن الدراسات التى قامت بها مؤسسة فورد Ford Foundation الأمريكية (١٩٧٢) على برنامجها لتحسين المدرسة الشاملة الذى رصدت له ثلاثين مليون دولار فى الستينات من أجل المشروعات التجديدية قد توصلت إلى نتيجة مفادها أن المشروعـــات كانــت أكثر فعاليه عندمـــا كان يتوفر لها بالاضافة إلى أمور أخرى العناصر الآتية :

١- الإلتزام بالمشروع من جانب القائد الذى كان يتولى تصريف الأمور اليومية.

٢- إقتصار التجديد على فصول قليلة فى المدرسة الواحدة .

٣- صغر حجم المدرسة نسبيا .

٤- الإلتزامات المالية من جانب الآباء.

٥- وجود المدارس فى أحياء متوسطة الحجم ومتجانسة بدرجة تحول دون الحوار الساخن ، لكنها فى نفس الوقت كبيرة بالدرجة التى يمكن معها توفر قاعدة عريضة للتأييد والمساندة.

إن برامج الإصلاح التربوى وغيره من أنواع الإصلاح لا تعتمد فى نجاحها على التنظيم العلمى العقلانى فقط . وإنما تخضع لمدى التأييد السياسى للبرامج . فالسياسة فى أى مجتمع تتدخل دائما فى الإصلاحات لا سيما

الرئيسية منها . وعلى هذا فإن القائم بالإصلاح نادرا ما يستطيع السيطرة والتحكم فى تطبيق البرامج كما هى مخطط لها .على أنه فى حالة فشل برنامج الإصلاح فإن الأمر لا يخلو من دروس مستفادة لمحاولات إصلاح لاحقة وذلك بالوقوف على أسباب الفشل وكيف يمكن التغلب عليها.ونختم كلامنا هنا بالقول إن مستقبل التربية يتحدد بمنظومة ثلاثية الأبعاد تتمثل فى السياسة والتخطيط العقلانى وجهود الإصلاح .

فشل الإصلاح والتجديد :

فى تقويم بعض التجديدات التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية تقول إحدى الدراسات إن كثيرا من التجديدات التى أدخلت على التعليم الأمريكى خلال الستينات مثل المدارس غير المتدرجة والتليفزيون التعليمى والتدريس عن طريق الفريق والعلوم والرياضيات الحديثة وغيرها لم تتمخض عن تحقيق ما كان يؤمل من ورائها . وهناك أسباب مختلفة لفشلها فى إحداث التأثير المستمر المطلوب . من أهمها خيبة الأمل فى إستراتيجيات تغيير المدرسة . يضاف إلى ذلك أن التجديدات والتجارب قد تعثرت لأسباب مالية (Rich : P.381).

هنا نجد أن السبب الرئيسى للفشل يتمثل فى ضعف استراتيجية التجديد ونقص الدعم والمساندة المادية. والواقع أن كثيرا من محاولات الإصلاح والتجديد تفشل إذا لم يتوفر لها المال اللازم .لأن المال عصب نجاح أى مشروع. وهناك مثال من مصر يتمثل فى محاولة على مبارك إصلاح الكتاتيب . وكان برنامجا إصلاحيا هائلا وفشل لأنه ترك أمر التمويل إلى الشعب دون وضع

نظام محكم له فانهار برنامجه فى الإصلاح *. وقد تتحطم محاولات الإصلاح على صخرة التمويل إذا كانت تتطلب أموالا لا يمكن تدبيرها بسهولة.فإصلاح التعليم الابتدائى فى مصر وتعميم الإلزام أو تجديد التعليم وتحسين خدماته قد يتطلب أموالا هائلة لا يمكن تدبيرها . وهنا يمكن أن ينظر إلى الإصلاح الجزئى أو الإصلاح المرحلى كبديل مناسب .

بعض برامج الإصلاح تفشل ولا تحظى بالقبول لأنها تكون ضد أو لا تتمشى مع الفلسفات والمعتقدات السائدة مثل التربية المختلطة Co-Education فى المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية فى البلاد العربية . الأمر الذى يترتب عليه مضاعفة الإنفاق على التعليم وزيادة تكلفته بصورة هائلة وذلك نتيجة لازدواج الأماكن والتجهيزات والخدمات . ولكن تحت ضغط ظروف معينة ملحة تفرض بعض التجديدات مثل تأنيث هيئة التدريس فى مدارس البنين بالمدارس الابتدائية بدول الخليج العربية نتيجة الفيض الهائل فى أعداد المعلمات المتخرجات المؤهلات . وهناك مثال من المجتمع البريطانى يتمثل فى مدرسة "نيل"Neill فى سمرهيل التى توصف بأنها أشهر مدرسة تقدمية فى العصر الحديث . ومع ذلك رفض معظم الآباء وكثير من المعلمين مبادئه التربوية التى قامت عليها . ومع أن هذه المدرسة لا تعتبر نموذجا للمدارس الأخرى فإن بعض ممارساتها يمكن الإستفادة منها وتطبيقها .

وعندما يكون فى مقدور المربين والسلطات التعليمية إصـــدار تشريعات

---

* لتفصيل الكلام عن ذلك أنظر لنفس المؤلف : تاريخ التربية فى الشرق والغرب عالم الكتب القاهرة . طبعة منقحة ١٩٩٢.

لادخال إصلاحات تربوية وتعليمية معينة فإن جماهير الشعب قد تعارض هذه الإصلاحات إذا رأت أنها تمثل تغييرات جذرية أو خروجا عن المألوف أو أنهم لا يفهمون ماوراءها من أسباب ودوافع ومبررات ، مثل إصدار قوانين الإلزام فى بعض الدول منها أمريكا. فالآباء يحتاجون إلى تشغيل أبنائهم مبكرا لمساعدة الأسرة اقتصاديا وبعض الآباء لا يرون ضرورة لتلقى كل فرد تعليما ثانويا إلزاميا. وفى مصر أمثلة مشابهة لا سيما بالنسبة للآباء الذين ينتمون إلى بيئات فقيرة ويحتاجون إلى تشغيل أطفالهم الصغار . ومثلما حدث فى مصر أيضا لقانون محو الأمية الذى اشترط الحصول على شهادة محو الأمية لمنح تراخيص قيادة السيارات والعمل بالهيئات الحكومية . وقد سعت الهيئات إلى إيقاف العمل بهذه المادة عاما بعد عام .

قد يفشل الإصلاح إذا كان يشكل تهديدا للمكانة المهنية للمعلمين . وهناك دراسات تشير إلى ذلك منها مايشير إليه ريتشارد كارلسون فى دراسة له إلى أن المعلمين فى أحد النظم التعليمية الأمريكية قاموا بهدم أهداف التعليم البرنامجى وتقويضها وبالتالى فشلها لأنها شكلت تهديدا لمكانتهم المهنية وسلبتهم نفوذهم وأبعدتهم عن مركز الإهتمام فى العملية التعليمية (Carlson : P.63). وهو ما سبق أن أشرنا إليه. وهناك مثال آخر . فعندما أدخلت الرياضة الحديثة فى كثير من المدارس الأمريكية قاومها كثير من معلمى الرياضيات ذوى الخبرة بالرغم من أن تدريسها إستطاع فيما بعد أن يحقق إنتشارا يعتبر من أسرع التجديدات التربوية فى التاريخ التربوى . وتشير الدراسات إلى أن السبب فى مقاومة هؤلاء المعلمين هو أن التجديد تم إدخاله عن طريق الجامعات .و كان هذا يعنى تجاهل دور المعلمين ذوى الخبرة وتهديد

قيادتهم المهنية من جانب القادمين الجدد. وعندما اكتشفت هذه المشكلة ، سرعان ما أنشئت معاهد صيفية لإعطاء هؤلاء المعلمين الفرصة للوقوف على الاتجاهات الحديثة وبذلك يحافظون على مكانتهم القيادية (Corwin : 341) . وبهذا أمكن التغلب علي مقاومتهم للتجديد . وهو درس يمكن أن يتعلم منه القائمون بالإصلاح التربوى .

قد يكون فشل التجديد راجعا إلى شكلية الإصلاح وهامشيته فبعض. الدراسات تشير إلى أن المدارس قد تتمخض عادة عما يمكن أن نسميه" بالاسعافات الأولية لأنها تناولت الإصلاح التربوى بطريقة ترتب عليها بقاء القوام الرئيسى للمدرسة بدون تغيير (Blumborg: P.9) .

وبعض برامج الإصلاح قد تحتاج إلى إعادة تدريب العاملين كما كان فى تجربة مصر فى الطريقة الجديدة لتعليم القراءة . ومثل طريقة المشروعات وطريقة دالتون وطريقة المنهج المحورى والتقويم المستمر والتعليم المبرمج وتكنولوجيا التعليم الجديدة وغيرها من الطرق التى تحتاج إلى تدريب على مختلف المستويات .وقد حدث فى أمريكا على سبيل المثال أن زودت المدارس الأولية والثانوية بتجهيزات جديدة تنفيذا لقانون ١٩٦٥ وهو قانون التعليم الأولى والثانوى .ووجد أن هذه الأجهزة فى بعض الأحوال لم تستخدم لأن المدرسين لم يتدربوا على استخدامها (Corwin : P.184) .إن الإصلاح والتجديد التربوى قد تكون نتيجتة الرفض كما يرفض الجسم الأشياء الغريبة عنه . وهذا يفسر قول "جوليان" المشهور" إن النظم التعليمية وليدة تربتهاالتى نشأت فيها ".

خاتمة :

إن نجاح أو فشل الإصلاح له عوامله ومسبباته التى أوضحناها وفى حالة فشل الإصلاح لايخلو الأمر من دروس مستفادة كما أشرنا تفيد فى محاولات إصلاح لاحقه . ولا يعنى فشل أو إخفاق الإصلاح العدول عنه بالمرة .لأن هناك دائما مجالا للإصلاح التعليمى . وهذا يعنى أن الإصلاح لا يتوقف عند زمن أو مستوى معين .وإنما هو عملية مستمرة تتمشى مع طبيعة التطور وسنة الله فى خلقه .والواقع أن كثيرا من نتائج البحوث تشير إلى أن تقويم الجهود السابقة فى التجديدات التربوية وعملية التطبيق لم تتمكن بعد من التوصل إلى أو الكشف عما يؤدى إلى نجاح الإصلاح التربوى (Mclauchlin : 1975).بيد أن إحدى الدراسات بعد استعراضها لإتجاهات الإصلاح التربوى خلال السنوات الماضية قد توصلت إلى النتائج الآتية (Simons :. 1979) :

١- أن العوامل السياسية والاقتصادية هى أهم العوامل فى تشكيل الإصلاحات التربوية .

٢- أن الإصلاحات قد تغير طبيعة ومضمون العملية التربوية لكنها تقدم القليل لزيادة أو تحسين نتائج التعلم .

٣- أن الإصلاحات تقدم القليل لزيادة تأثير التعليم على النمو الاقتصادى والمساواه الاجتماعية .

ومع ذلك فكثير من النقاذ يرون أنه يمكن تحسين عملية الإصلاح التربوى وتحسين عملية التطبيق للحصول على نتائج أفضل .وهناك من الأدلة مايشير إلى أن الإصلاح التربوى فى إطار حركة سياسية أكبر لإحداث تحولات اجتماعية واقتصادية هامة قد حققت نجاحا ملحوظا فى تحقيق أهدافها مثل الصين وكوبا ونيكاراجوا. إلا أنه من الصعب تعميم تجارب هذه الدول على دول أخرى غيرها.

الفصل السادس

المعلمون والتجديد التربوى

الواقع أن الدراسات الأولى عن التجديد لا سيما فى الولايات المتحدة الأمريكية ، تقدم لنا معلومات كثيرة عن دور المعلمين والإداريين والمجتمع فى القيام بالتجديد . فالأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على التكيف للتجديد كانت تلك النظم التى تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للمارسات التربوية الجديدة . وهذا يتوقف بدوره على حجم المجتمع الذى يعمل فيه النظام التعليمى ومدى ثرائه . أما بالنسبة للإداريين فقد وجد أنهم فى هذه الأنظمة التجديدية كانوا يقدمون المساندة والتأييد والعون . ولم يكونوا سلبيين أو محايدين . وبالنسبة للمجتمع كانت اتجاهاته مؤيدة للممارسات الجديدة لا سيما فى التجديدات المنظورة أو المرئية مثل إنشاء رياض الأطفال وغير ذلك من الأمثلة .

وهكذا يقوم المعلمون بالتجديد إذا كانت الظروف مواتية ومشجعة . وفى ظروف أخرى يقاوم المعلمون التجديد لأنه يهدد مكانتهم العلمية أو لعدم إشراكهم فى إتخاذ القرار. والواقع أن المعلمين أنفسهم مطالبون شأنهم شأن غيرهم فى المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويرا ذاتيا. ومن الأمور التى يفترض أن الموجهين يراعونها فى تقويمهم للمعلمين أثناء زياراتهم مدى قيامهم بالتجديد فى أسلوب التدريس وطريقته . ولذلك فإن الموجهين لهم دور فى نشر التجديد التربوى سواء مما يتوفر لديهم من خبرة مكتسبة من تنميتهم الذاتية أو مما يشاهدونه فى الميدان ويعملون على

نقله إلى أماكن أخرى . ولكن الموجهين والمعلمين قد لا يقومون بدورهم كاملا لا سيما فى ظل ظروف غير مواتية تنعدم فيها الحوافر والدوافع للتجديد. وإننا عندما نسأل المعلمين عن الإصلاح أو التجديد ولماذا لا يصلحون أنفسهم يقدمون مختلف الأسباب والمعاذير . وليس المعلمون وحدهم فى ذلك فإن مقاومة الإصلاح والتغيير طبيعى فى كل نفس . والمثل يقول :" إن الشيطان الذى تعرفه خير من الملاك الذى لا تعرفه " فالتغيير يتطلب تهيؤا وإستعدادا . ومن الصعب أن يغير الإنسان عاداته بين يوم وليلة . ولكن الرغبة فى الإصلاح تبدأ أول ماتبدأ فى عقول الناس وتفكيرهم . وقد يكون لدى المعلمين الرغبة فى الإصلاح والتطوير . وهم يكونون أكثر تقبلا لهذا الإصلاح إذا كان برنامجا منتظما متكاملا تشرف عليه السلطات التعليمية التى يعملون معها ، وتقوم بتنفيذه ويكون دورهم محددا ومعروفا . وتقل رغبة المعلمين فى الإصلاح بدافع من أنفسهم لأنهم يؤمنون بأن الفتنة نائمة لعن الله من أيقظها. والفتنة هنا تعنى الغيب المجهول ، ومن إذن يريد أن يوقظ الفتنة ؟ ولماذا يبدأ المعلم شيئا لن يجر عليه إلا المتاعب والمشاكل لا سيما فى ظل نظام بيروقراطى قد لا ترحب السلطات التعليمية فيه بهذا الإصلاح أو التجديد الفردى . وقد يفتح ذلك على المعلم أبوابا من السماء لا يستطيع سدها . كما أن التجديد يتطلب من المعلمين التخلى عن ممارسات أجادوها وتعودوا عليها ويشعرون معها بالأمان ويطالبهم بتقبل ممارسات لم يتعودوا عليها وغير مألوفة لديهم ولا يشعرون معها بالأمان . ولهذا فمن الطبيعى أن يتخوف المعلمون من التجديد ويتوجسوا منه شرا .

وهكذا يقل الدافع للتجديد عند المعلمين وتفتر همتهم . يضاف إلى ذلك كما أشرنا الخوف من المجهول والكسل فى بذل المجهود والخوف من النتائج التى قد تؤثر على مستوى التلاميذ . ويرتبط بذلك التخوف من الآباء والمسئولين . وهناك أيضا توجس فشل التجديد لا سيما وأن بعض التجارب السابقة للتجديد كانت غير مشجعة .وتشير بعض الدراسات إلى أهم المعاذير التى يلتمسها المعلمون عادة ومن أهمها :

١- أن رؤساءهم لا يريدون التغيير .

٢- أنهم أنفسهم يخافون من التغيير.

٣- أن الآباء قد لا يفهمون معنى وضرورة التغيير .

٤- أن تلاميذهم قد يتضررون من هذا التغيير فى مستقبل دراستهم .

٥- أن الوقت لم يحن بعد للتغيير.

عوامل محددة للتغير فى حجرة الدراسة :

إن تحسين نوعية التدريس فى الفصل والإرتقاء بمستوى المعلم المهنى عن طريق أساليب التدريس الحديثة قد يصطدم بحقيقة الموقف فى الصف الدراسى نفسه وما يحيط به من ظروف غير مواتية من حيث السعة المكانية والإمكانيات المادية . ففى حين يواجه المعلمون بتعليم أعداد كبيرة من الطلاب نجد أن أساليب التدريس الحديثة قد تتطلب أعدادا أصغر وهناك عدة عوامل تحول دون التغيير فى حجرة الدراسة يمكن أن نشير اليها من أهمها :

١- أن المعلمين ليس لديهم الوقت الكافى لكى يجددوا أو يغيروا.

٢- أن حجرة الدراسة بإمكانياتها التقليدية غير مناسبة لتطبيق بعض

الأساليب الجديدة فى التدريس .

٣- أن الإمتحانات تركز على جوانب من التعلم قد لا تتوافق مع التجديد المطلوب.

٤- أن السلطات التعليمية قد تكون عاجزة عن تقديم المساعدة المالية والمعنوية المطلوبة للتغيير لاسيما فى الوقت الذى تواجه فيه هذه السلطات بمطالب التوسع التعليمى أو أولويات أخرى أهم .

٥- أن تدنى مرتبات المعلمين نسبيا لا يخلق لديهم الدافع أو الحافز على التجديد.

إن مما يثبط همة المعلمين عن التجديد أن أية إنجازات تجديدية فى حجرة الدراسة نادرا ما تؤثر على المستوى الأدبى والمادى لهم. فالمعلمون الذين يقومون بالتجديد أو يشتركون فى تجارب تجديدية يتلقون عادة نفس الأجر المادى الذى يدفع لزملائهم الأخرين . فاذا أضفنا إلى ذلك أن المعلمين المشتركين فى التجديد قد يواجهون كما أشرنا بفشل محاولاتهم وإخفاقها أمكننا أن نتصور بعض الدوافع القوية عند المعلمين للإحجام عن التجديد. وعلى هذا فإن التجديد يتطلب منا مراعاة هذه الإعتبارات من جانب المعلمين ذلك أن توفير الحوافز المادية وتوفير الثقة والأمان والإطمئنان من ناحية النتائج التى تمخض عنها التجديد - نجاحا أو فشلا - من أهم ضمانات التجديد .وقد أشرنا إلى تفصيلات أخرى عن علاقة المعلمين بالتجديد والإصلاح التربوى فى أماكن أخرى متفرقة من هذا الكتاب .

الباب الثانى

التجارب المعاصرة فى الإصلاح والتجديد التربوى

الفصل السابع

التجارب العالمية المعاصرة فى الإصلاح والتجديد التربوى

شهدت نظم التعليم فى عالمنا المعاصر كثيرا من محاولات الإصلاح والتجديد فى كل مجال من مجالات التربية سواء كان ذلك فى التعليم العام أو الجامعى أو إعداد المعلم أو المناهج والمواد الدراسية أو التنظيم المدرسى أو بنية التعليم أو طرق التدريس أو تكنولوجيا التعليم .وغيرهاوسنعرض فى السطور التالية لأهم هذه التجارب والجهود بإيجاز ما أمكن .

١- تربية أطفال ماقبل سن المدرسة :

إن السمة الغالبة على معظم نظم التعليم فى العالم أن بداية التعليم الرسمى للطفل تبدأ عند حوالى سن السادسة أو السابعة . وفى بعض الدول مثل انجلترا وفرنسا يبدأ عند سن الخامسة . ولم يكن هناك اهتمام كبير بتربية الطفل قبل هذه السن رغم أهميتها .وقد نادينا منذ سنوات طويلة بأن تعمل الدول العربية على الاهتمام بهذه المرحلة الهامة من حياة الطفل وأن تمتد بسن الإلزام فى الإتجاه العكسى وهو سن الصغر والطفولة باعتباره يمثل أهمية كبرى. وتمنينا أن تحقق فكرة المدرسة العامة بالنسبة للأطفال الصغار . إن بعض علماء النفس يشيرون إلى أن السنتين الأوليين من حياة الطفل تمثل مرحلة هامة فى تكوين شخصيته . كما يشيرون إلى أن مايقرب من نصف ذكاء الإنسان ينمو عند سن الرابعة . وهو اعتقاد يلقى الآن تقبلا واسعا ويترجم إلى واقع فى

الممارسات التعليمية المعاصرة . ففى الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال نجد اتجاها متزايدا فى النظم التعليمية بتربية الطفل فى السنوات الأولى من عمره قد تبدأ من الميلاد . ومايقرب من نصف الأطفال الأمريكيين فى سن الثالثة إلى الخامسة يتلقون نوعان من التربية قبل المدرسة .وكذلك الأمر بالنسبة لكثير من الدول المعاصرة لا سيما المتقدمة منها.وقد إقترح الإتحاد القومى للمعلمين فى إنجلترا فى تقريره عن تعليم ماقبل المدرسة فى انجلترا وويلز(١٩٧٣) منهجا متكاملا لرياض الأطفال يركز على النمو اللغوى ومهارات ماقبل القراءة والحساب وأنشطة عملية فى الحديقة وتجارب علمية بسيطة وخبرات عملية متصلة بالجو وفصول السنة إلى جانب الفن والرسم والموسيقى . (Mallinson: P.159) .

٢- زمن التمدرس :

يعتبر زمن التمدرس من الميادين التى شهدت إصلاحات عدة فى مختلف دول العالم . وكان من بين هذه الإصلاحات إطالة مدة التعليم الإلزامى وإطالة اليوم المدرسى وعدد ساعات الدراسة ، وإطالة مدة بقاء التلاميذ فى المدرسة وتمكين التلاميذ الذين يريدون مواصلة الدراسة بعد سن الإلزام من الإستمرار فى التعليم فى المدرسة. وتختلف الدول فى مقدار ماتقدمه لأبنائها من زمن التمدرس بمقدار نموها الاجتماعى والحضارى وبمقدار تطور نظامها التعليمى وبمقدار ما يتوفر لديها من إمكانيات مادية وبشرية . كما أن هناك ظروفا خاصة ببعض الدول تحتم عليها أوضاعا تعليمية معينة. ففى الدول الإسكندنافية على سبيل المثال ، يتأخر بدء سن الإلزام إلى السابعة نظرا لقسوة

المناخ وشدة الثلوج والبرودة . فى حين أن سن الإلزام فى كثير من الدول الأوروبية الأخرى يبدأ فى سن الخامسة والسادسة * ولذلك تقوم الأم فى الدول الإسكندنافيه بدور تقليدى هام فى تربية الأطفال فى المنزل قبل سن الإلتحاق بالمدرسة . وهى سمة خاصة بالتعليم فى الدول الإسكندنافيه دون غيرها من النظم التعليمية الأوربية الأخرى .

ويمتد زمن التمدرس فى التعليم العام فى دول العالم المعاصر على مدى ١٢ أو ١٣ سنة . ولا تقل مدة التعليم الإبتدائى بصفة عامة عن ست سنوات وقد تزيد إلى سبع أو ثمانى سنوات . وفى الحالات النادرة التى يقل فيها مدة التعليم الإبتدائى عن ست سنوات كما فى إيطاليا وألمانيا فإن مدة التعليم العام لا تقل عن ١٢ سنة . ويبدأ سن الإلزام مابين سن الخامسة والسابعة . ويمتد حتى سن ١٤-١٦ . ويمكن لمن يريد من الطلاب فى بعض النظم البقاء فى المدرسة وأن يواصلوا تعليمهم حتى سن ١٨ أو ١٩ . والجدول الأتى يبين مدة التعليم العام وعدد سنوات التعليم الابتدائى والثانوى ومدة الإلزام فى النظم التعليمية المعاصرة . (Passow: PP.198-199-219) .

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر الفصل الخاص بالعوامل التى تؤثر فى تشكيل النظم التعليمية فى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب - ١٩٩٢.

الدولة	التعليم الإبتدائى			التعليم الثانوى			سن الإلزام		
	عدد سنواته		مدته	عدد سنواته		مدته	من	الى	مدته
	من	الى		من	الى				
أستراليا	١	٧	٧	٨	١٣	٦	٥	١٥	١٠
بلجيكا	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٦	١٤	٨
شيلى	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٧	١٤	٧
إنجلترا	١	٦	٦	٧	١٣	٧	٥	١٦	١١
ألمانيا	١	٤	٤	٥	١٣	٩	٦	١٥	٩
فنلندا	١	٨	٨	٨	١٢	٥	٧	١٦	٩
فرنسا	١	٧	٧	٦	١٣	٨	٦	١٦	١٠
المجر	١	٨	٨	٩	١٢	٤	٦	١٦	١٠
الهند	١	٥	٥	٦	١٢	٧	٦	١١	٥
إيران	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٦	١٤	٨
إيطاليا	١	٥	٥	٦	١٣	٨	٦	١٤	٨
هولندا	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٧	١٥	٨
السويد	١	٧	٧	٨	١٢	٥	٧	١٦	٩
اسكتلندا	١	٧	٧	٨	١٣	٦	٥	١٦	١١
اليابان	١	٦	٦	٧	١٢	٦	٦	١٥	٩
نيوزيلندا	١	٨	٨	٩	١٣	٥	٥	١٥	١٠
تايلاند	١	٧	٧	٨	١٢	٥	٨	١٥	٧
أمريكا	١	٨	٨	٩	١٢	٤	٦	١٦	+١٠

جدول يبين مدة التعليم العام وعدد سنوات التعليم الإبتدائى والثانوى ومدة الإلزام فى النظم التعليمية المعاصرة

أما بالنسبة لأيام وساعات التدريس فى النظم التعليمية المعاصرة فهناك تفاوت بينها يمكن تلخيصه فيما يأتى :

اولا : فى المدرسة الابتدائية :

يتراوح عدد ساعات التدريس اليومية بين أكثر من ثلاث ساعات وأقل من ست . ومعظم النظم تتراوح مابين أربع وخمس ساعات فى اليوم . أما بالنسبة لعدد أيام التدريس فى السنة فيتراوح مابين ١٧٠ يوما و ٢٣٣ يوما . ولكن فى معظم النظم يصل المتوسط إلى حوالى ٢٠٠ يوما فى السنة . وبالنسبة لساعات التدريس السنوية فيتراوح عددها مابين أكثر من ٧٠٠ ساعة و ١٢١٢ ساعة . ومعظم النظم يتراوح عدد الساعات السنوية فيها بين ٩٠٠ ساعة وألف ساعة .

ثانيا : فى المدرسة الثانوية :

تزيد نسبيا عدد الساعات اليومية فى التعليم الثانوى عما هى عليه فى التعليم الابتدائى . وتتراوح بين ٥ ، ٦ ساعات فى معظم النظم وكذلك الأمر بالنسبة لعدد ساعات التدريس السنوية والمتوسط فى معظم النظم فى حدود ألف ساعة سنويا . وبالنسبة لعدد أيام التدريس يصل معدله العام إلى حوالى ٢٠٠ يوم فى السنة .والجدول الآتى يبين المدة الزمنية للتدريس فى المرحلة الابتدائية والثانوية فى النظم التعليمية المختلفة .

جدول يبين المدة الزمنية للتدريس فى المرحلة الإبتدائية والثانوية فى النظم التعليمية المعاصرة

الدولة	فى المدرسة الإبتدائية			فى المدرسة الثانوية		
	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية
أستراليا	٥	٢٠٠	١٠٠٠	٥ر٤	٢٠٠	١٠٨٠
بلجيكا	٤ر٢	٢٠٠	٨٤٠	٥ر٦	٢٠٠	١١٢٠
شيلى	٥	١٦٠	٨٠٠	٦	١٤٠	٨٤٠
إنجلترا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠
ألمانيا	٣ر٣	٢٣٠	٧٥٩	٤	٢٣٠	٩٢٠
فنلندا	٤	٢٠٠	٨٠٠	٦	١٩٤	١١٦٤
فرنسا	٥ر٤	١٧٠	٩١٨	٥	١٥٥	٧٧٥
المجر	٣ر٦	٢٠٠	٧٢٠	٥	٢٠٠	١٠٠٠
الهند	٥ر٢	٢٣٣	١٢١٢	٥ر٣	٢٣٠	١٢١٩
إيران	٤ر٨	٢٠٠	٩٦٠	٦	٢٠٠	١٢٠٠
إيطاليا	٥	١٧٥	٨٧٥	٥ر٨	١٩٥	١١٣١
اليابان	٣ر٥	٢١٠	٧٣٥	٤ر٦	٢١٠	٩٦٦
هولندا	٥ر٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥ر٦	٢٠٠	١١٢٠
نيوزيلندا	٥	٢٠٣	١٠١٥	٥ر٤	١٩٥	١٠٥٣
اسكتلندا	٥ر٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥ر٤	٢٠٠	١٠٨٠
السويد	٥ر٤	١٨٠	٩٧٢	٦	١٨٠	١٠٨٠
تايلاند	٥-٦	١٨٠	٩٩٠	٦	١٨٠	١٠٨٠
أمريكا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠

٣- التوسع الكمى المطرد :

من بين الإصلاحات التربوية فى النظم التعليمية المعاصرة زيادة فرص التعليم بصورة مطردة بالنسبة للطلاب على جميع المستويات والمراحل ذكورا وإناثا على السواء . ويتصل بهذه الزيادة إطالة مدة سنوات الإلزام من ناحية وإطالة مدة التعليم العام من ناحية أخرى . ويرتبط بذلك أيضا إطالة فترة بقاء التلاميذ فى المدارس سواء من حيث عدد ساعات الدراسة أو من حيث عدد سنواتها. وقد سبق أن أشرنا إلى بعض التفصيلات حول هذا الموضوع . وفى فرنسا على سبيل المثال يستهدف الإصلاح التربوى تمكين ٨٠٪ من طلاب التعليم الثانوى من الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية (البكالوريا) بحلول عام ٢٠٠٠ .

وتسعى الدول العربية جاهدة إلى ركب التطور والإصلاح التربوى العالمى ما أمكنها ذلك . ولكن الملاحظ على نظم التعليم العربية أنها قد تأثرت تأثرا كبيرا بالمشكلات التى واجهتها خلال السنوات الأخيرة وفى مقدمتها الحروب والقلاقل الداخلية وعدم الإستقرار . مما عرقل حركة الإصلاح التربوى والتقدم التعليمى فى كثير من البلاد العربية . ويتضح من البيانات الإحصائية لليونسكو الفرق الكبير فى معدلات الإلتحاق بمراحل التعليم المختلفة بين الدول العربية والدول المتقدمة . وإذا كان المثل يقول " بضدها تتمايز الأشياء" فإن الجدول الآتى يبين النسب المئوية للإلتحاق بمراحل التعليم المختلفة فى الدول العربية ودول أمريكا الشمالية حسب إحصاءات اليونسكو عام ١٩٩١.

الـــــدول	التعليم الإبتدائى			التعليم المتوسط والثانوى			التعليم العالى			كل مراحل التعليم		
	مج	ذ	ث	مج	ذ	ث	مج	ذ	ث	مج	ذ	ث
فى البلاد العربية	٨٣٫٤	٩٢٫٣	٧٤٫٢	٥٢٫٧	٦٠٫٢	٤٤٫٩	١٢٫٦	١٥٫٦	٩٫٥	٥٦٫١	٦٣	٤٨٫٨
فى أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا)	١٠٢٫٢	١٠٣	١٠١٫٤	٩٨٫٩	٩٨٫٤	٩٩٫٥	٧٠٫٤	٦٦٫٧	٧٤٫١	٩١٫٨	٩١	٩٢٫٧

وهذا الفرق يشير إلى الجهود المطلوبة من الدول العربية والآمال المنشودة من الإصلاح التربوى .

٤- تعليم المرأة :

شهد تعليم المرأة إصلاحا وتطورا كبيرا فى السنوات الأخيرة فى الغالبية العظمى من النظم التعليمية المعاصرة . وقد تركز هذا التطور على جانبين رئيسيين. الأول هو زيادة الفرص التعليمية المتاحة لتعليم المرأة واستخدام الوسائل الممكنة لتشجيعها على الإلتحاق بالتعليم ومواصلته والإستمرار فيه. والجانب الثانى يتمثل فى التقريب بين مناهج البنين ومناهج البنات لا سيما فيما يتعلق بالمواد التى ينظر إليها تقليديا على أنها تتعلق بالمرأة مثل الإقتصاد المنزلى والتربية الموسيقية والفنية والرسم والأشغال وأعمال الخياطة والتطريز.ويمكن للذكور من الطلاب الذى يود دراسة هذه المواد أن يدرسها، بل إن كثيرا من أمور الإقتصاد المنزلى يتعلمها الذكور والإناث على حد سواء فى معظم النظم التعليمية المتقدمة فى غرب أوربا وغيرها. أما بالنسبة للبلاد

العربية فالأوضاع الاجتماعية السائدة مازالت تضع قيودا على تعلم الذكور لهذه المواد. وقد سبق أن أشرنا فى أحد مؤلفاتنا إلى أن أحسن الطهاة فى الفنادق والقصور فى البلاد العربية والأوروبية من الذكور وتساءلنا لماذا إذن لا تبيح المدرسة تعلم ذلك بطريقة أصولية للذكور من الطلاب .*

ويهمنا ونحن بصدد الكلام عن تعليم المرأة أن نشير إلى تجارب بعض الدول الأوربية فى تعليمها فيما يتعلق بطموحات العمل والنجاح فى الدراسة وتقلد الوظائف العليا .

اولا : البنات اقل طموحا فى العمل:

تشير إحدى الدراسات إلى أنه يبدو من الواضح أنه نتيجة لعملية التمدرس يتكون لدى معظم البنات طموحات فى الحياة والعمل لكنها أقل مما لدى الأولاد ، وأن البنات تتقبل أنها ستعمل فى وظائف صغيرة . ومن ثم فليس هناك مبرر لمواصلة الدراسة والتعليم .(Cohn : P.88) .

ويقول تقرير رسمى للحكومة البريطانية (١٩٨٤) أن البنات تميل إلى جعل تعليمهن وتدريبهن واختيارهن للوظيفة قائما على افتراض أنهن سيصبحن زوجات وأمهات فى المستقبل . وأن حياة عملهن سيتدخل فيها حمل وولاده الطفل وتربيته وأنه سيكون عملا غير متفرغ لبعض الوقت وهذا لا يعنى وجود مجموعة طموحة فى حياة متصله للعمل بمستقبل زاهر مرموق .

---

* انظر لنفس المؤلف : كتاب التعليم فى دول الخليج العربية . عالم الكتب ١٩٩٠

ثانيا : هن اكثر نجاحا فى الدراسة :

تشير إحدى الدراسات إلى أن البنات فى بريطانيا الآن أكثر نجاحا من الأولاد فى إمتحانات شهادة الثانوية العامة (GCSE) التى يتقدم لها الطلاب عند سن ١٦ ، وأنه يتساوى الآن عدد البنين والبنات ممن يواصل تعليمه من الطلاب حتى سن ١٨ للحصول على شهادة المستوى المتقدم A-Level من التعليم الثانوى . ومع ذلك فإن ١٧٪ فقط من البنات تتقدم للإلتحاق بالجامعة فى حين أن نسبة الأولاد تصل إلى ٢٤ ٪ ومع أن عدد الطالبات اللاتى يتقدمن لامتحان مقرر الطبيعة فى المستوى المتقدم يصل إلى عشرة أضعاف عدد البنين نجد أن عدد البنات فى مقرر الرياضيات هو نصف عدد البنين فقط* وهو ما يؤكد إعتقادا سائدا فى قلة مقدرة البنات نسبيا عن الأولاد فى تعلم الرياضيات . أما فى دراسة مقررات البيولوجيا واللغة الانجليزية والفرنسية والإقتصاد المنزلى فعدد البنات يفوق عدد البنين (Cohn : P.88).

ثالثا: لهن مكان فى الوظائف العليا:

ليس هناك حاجز أمام المرأة الأوربية للوصول إلى أعلى المناصب إلا أن واقع الأمر هو أن الغلبة للذكور وهذا طبيعى فى عالم يحكمه الرجل. وهناك فئة كبيرة من النساء فى وظائف عليا. وتحتل المرأة فى فرنسا على سبيل المثال ما يقرب من ١٨٪ من الوظائف المهنية والمستويات الوظيفية العليا مع أن النساء لا يمثلن إلا مايقرب من ٣٥٪ من مجموع العاملين ذكورا وإناثا. وينبغى أن نشيـــر هنا إلى أن ما يقرب من من ٣٢ ٪ من المتزوجات فى فرنسا يشغلن وظائف طول الوقت أو التفرغ الكامل .

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : الإتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية ١٩٩٢.

أما بالنسبة لوظائف التدريس فنجد اتجاها متناميا فى النظم المعاصرة إلى اعتباره ميدانا طبيعيا للمرأة . فمعظم معلمى التعليم العام كما تشير البيانات الإحصائية فى الدول الأوربية من الإناث لا سيما بالنسبة للمرحلة الإبتدائية . ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفصيلات إلى الجزء الخاص باعداد المعلم فى هذا الكتاب .

٥- المدرسة العامة الشاملة أو الموحدة :

يعتبر إنشاء المدرسة العامة الشاملة أو الموحدة من أعظم الإصلاحات التعليمية التى شهدتها النظم التعليمية المعاصرة . بل إن إنشاءها يعتبر إنتصارا للديمقراطية والعدالة الاجتماعية والنظرية التربوية . وقد كانت النظم المعاصرة المتقدمة منها والنامية أسبق فى تحقيق فكرة المدرسة العامة الموحدة على مستوى التعليم الابتدائى . أما فى التعليم الثانوى فقد تأخر تحقيق ذلك إلى سنوات طويلة لاحقة . وبعض الدول إستطاعت أن تحقق ذلك بالفعل وبعضها مازال فى الطريق إليه . وهكذا تتفاوت الدول المعاصرة فى تحقيق فكرة المدرسة الثانوية العامة الشاملة أو الموحدة لإعتبارات إجتماعية وتربوية وتاريخية معروفة . ذلك أن طريق الإصلاح ليس ميسورا أو سهلا إذا تذكرنا أن بنية التعليم الثانوى تأخذ صورا وأشكالا متعددة فى الدول المختلفة بل وفى داخل الدولة نفسها. وأى محاولة للإصلاح تتطلب إعادة بنية التعليم الثانوى وتوحيد مدارسه ومؤسساته ومناهجه ومدرسيه وإمكانياته المادية والبشرية . وهى عملية دونها كثير من الصعوبات إستطاعت كثير من الدول أن تتخطاها. وهى خطوة لابد منها إن عاجلا أو آجلا بالنسبة لأى نظام تعليمى معاصر. وقد

حاولت كثير من الدول العربية فى مقدمتها مصر إعادة بنية التعليم الثانوى سواء فيما يتعلق بالتشعيب والتخصص فى المدرسة الثانوية العامة أو بتوحيد أنماط التعليم الثانوى . وكان كاتب هذه السطور من المساهمين فى هذه الجهود فى أوائل السبعينات التى كانت تهتم بها وزارة التربية والتعليم أنذاك .وإقترح وقتها عدة بدائل للإصلاح ضمنها منذ ذلك الحين فى مؤلفاته العلمية كما عبر عن رأيه بالكتابة فى الصحف المصرية * ومازالت بعض مقترحاته صالحة للتطبيق على الرغم من مرور سنوات طويلة عليها.

كما شارك المؤلف فى الجهود التى نظمتها وزارة التربية والتعليم فى دولة قطر وغيرها من الدول العربية لإصلاح بنية التعليم العام ، ودراسة مشروع توحيد المرحلة الثانوية . وتعتبر دولة قطر من أحسن الأمثلة على الإصلاح التعليمى المتأنى المتمهل الذى يخطو خطواته بعد حساب طويل وبعد دراسة مستفيضة لما يحدث فى العالم المعاصر لا سيما فى جيرانها من الدول العربية وعلى وجه الخصوص فى المملكة العربية السعودية . وهذا رأى شخصى للمؤلف توصل إليه من خلال تجربته الطويلة بالمنطقة . وقد استطاعت بعض الدول العربية أن تخطو خطوات كبيرة نحو تحقيق المدرسة الثانوية الشاملة أو الموحدة أشرنا إليها بالتفصيل فى كلامنا عن اتجاهات الإصلاح والتجديد التربوى فى البلاد العربية .

---

* منها مقالة كبيرة بعنوان " إقتراحات محددة لرفع كفاءة التعليم العام" فى جريدة الأهرام - ص ٥ صفحة الرأى .العدد ٣٢٢٨٠. السنة ١٠١ بتاريخ ١٩٧٥/٤/٢٨.

وعلى كل حال فإن توحيد بنية التعليم الثانوى فى مدرسة عامة مشتركة لكل التلاميذ من مختلف القدرات والخلفيات الاجتماعية قد أخذ صورة نمطين كبيرين أحدهما يعرف بنمط المدرسة الشاملة Comprehensive School وهو الذى ساد فى الدول الغربية والدول غير الإشتراكية بصفة عامة . والنمط الآخر يعرف بالمدرسة الموحدة البوليتكنيكية وهو الذى ساد فى الدول الإشتراكية التى كانت تكون مايعرف بالكتلة الشرقية بزعامة الإتحاد السوفيتى آنذاك أو دول الكومنولوث المستقلة حاليا * وسنحاول بايجاز إعطاء فكرة عن المدرسة الشاملة فى السطور التالية .

المدرسة الشاملة :

تستمد المدرسة فكرة شمولها من شمولها لكل الأطفال من مختلف الأعمار والقدرات والخلفيات الاجتماعية ، ولشمولها لكل المناهج الدراسية المعروفة فى التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة . وهذا يعنى أن مناهج المدرسة الشاملة هى مناهج تتضمن مقررات أكاديمية علمية وأدبية وتقنيه، وأنشطة تعليمية فنية ومهنية وترويحية وثقافية وعملية . والمدرسة الشاملة هى مدرسة غير إنتقائية تتسع للتلاميذ من مختلف القدرات العقلية والتحصيلية بما فى ذلك الموهوبين والمعاقين . وهذا يتوقف على مقدار ما يمكن أن نتيحه الدولة من خدمات تعليمية بها . لأن مزيدا من الخدمات والأنشطة التعليمية يعنى ببساطة مزيدا من المال والجهد . كما أن صور المدرسة الشاملة تختلف باختلاف الدول

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان: المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب . ١٩٩٢ .

بل وفى داخل الدولة الواحدة من حيث نوعية البرامج والمناهج التى تقدمها ومن حيث عدد سنوات الدراسة التى تشتمل عليها . ومع هذا يمكن القول بصفة عامة بأن هناك عناصر مشتركة فى تنظيم المدرسة الشاملة فى الدول الغربية من أهمها:

١- وجود منهج موحد يتضمن موادا إختيارية لكل التلاميذ حتى سن ١٦ سنة على الأقل لاسيما فى الدول الغنية مثل أمريكا وفرنسا وانجلترا والدانمرك وقد يقل السن إلى ١٤ سنة فى بعض النظم .

٢- يبدأ من سن ١٤ أو ١٥ تشعيب التلاميذ على أساس اختياراتهم للعمل في المستقبل واهتماماتهم الشخصية ومستويات تحصيلهم المدرسى .

٣- تقسيم التلاميذ داخليا إلى مجموعات حسب استعداداتهم وقدراتهم مع وجود بعض المجموعات مختلفة القدرات .

٤- وجود ترتيبات داخل المدرسة لتعليم التلاميذ المعوقين والموهوبين . وهذا يتمشى مع الإتجاه العام فى الدول الغربية نحو تعليم التلاميذ الذين يعانون من مختلف أنواع الإعاقة الجسمية أو العقلية فى المدرسة العادية بترتيبات خاصة وذلك بدلا من تعليم فى مدارس خاصة .

٦- إصلاح المنهج المدرسى :

تعتبر المناهج الدراسية من أكثر المجالات التى استهدفها الإصلاح التعليمى فى مختلف النظم التعليمية . وهى من أكثر المجالات أيضا التى شهدت التجديد والتغيير السريع نسبيا . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن تغيير

محتوى المادة الدراسية أو طريقة تدريسها لا يتطلب تعديلات كثيرة فى نظام المدرسة أو الفصل الدراسى ، ولا يؤدى إلى اخلال بنظام العمل فى المدرسة. من هذه الإصلاحات تدريس اللغات والعلوم والرياضيات الحديثة التى حظيت بانتشار سريع فى مختلف دول العالم المتقدمة منها والنامية على السواء . ويعتقد بعض المربين أن الإهتمام فى السنوات القادمة سيتركز على العلوم الاجتماعية والإنسانيات وحول المشكلات الإجتماعية ومساعدة الطالب على فهم عالمه المعاصر والتكيف للمستقبل .

وتعتبر الستينات فترة العصر الذهبى للإصلاحات التى شهدها المنهج المدرسى على الساحة العالمية . وتميزت هذه الإصلاحات بإتجاهين رئيسيين أولها إستحداث التعليم البرنامجى كأسلوب للتعليم الفردى . وهو أسلوب ينظم عملية التعلم فى خطوات صغيرة متسلسلة . إلا أنه سرعان ماقل الحماس لهذا الأسلوب من التعليم . وقد أشرنا فى مكان آخر من هذا الكتاب إلى أن أحد الأسباب الرئيسية المسئولة عن ذلك كان مقاومة المعلمين له لأنه قلل من مكانتهم المهنية . كما أن مواد التعلم التى صاحبت هذا الأسلوب فى بدايته كانت ضعيفة ولم تكن على مستوى جيد من الإعداد مما أفقد الطلاب كثيرا من الدافعية للتعلم . ولكن مع ذلك بقيت بعض عناصر التعليم البرنامجى ، وإنتقلت إلى الممارسات التعليمية الأخرى مثل الأهداف السلوكية والوحدات التدريسية Modules ومواد التعلم المتسلسلة والإختبارات مرجعية المحك Criteria tests التى تستخدم فى كل مرحلة من مراحل التعلم وفى تخطيط خبرات المتعلم ، أما الإتجاه الثانى فتمثل فى حركة إصلاحية للمنهج قادها

أساتذة جامعة " هارڤارد " بالولايات المتحدة الأمريكية و " معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا" وهو معهد ذائع الصيت فى مستواه التعليمى . وقد تركزت جهود هؤلاء الأساتذة على المفاهيم الرئيسية التى تشكل مضمون المواد الدراسية . إلا أن هذه الإصلاحات كانت مكلفة وتطلبت إعدادا مركزا للمعلمين مما شل حركة الإصلاح . ورغم ذلك لم تضع هذه الجهود سدى . فقد ترتب عليها إستخدام مجموعة كبيرة من المواد التعليمية بدلا من الإعتماد على كتاب مدرسى واحد .

والواقع أن الإصلاحات التى طرأت على المنهج كثيرة . وهى إصلاحات تركزت أساسا على محتوى المادة الدراسية ومضمونها بالحذف أو بالإضافة كما تركزت على طرق تنظيم المناهج وبنائه . وكثير من الإصلاحات تركزت على طريقة التدريس أو الطريقة التى تعلم بها مادة دراسية ما ومنها طريقة المجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة والطرق السمعية الصوتية فى تعليم اللغات وطريقة المعامل وطريقة الإكتساف وطريقة ديكرول وهربات وكيلر وغيرها مما أشرنا إليه بالتفصيل فى هذا الكتاب .

وينبغى أن نشير هنا إلى مايراه بعض النقاد من أن الإصلاحات التربوية التى تركزت على جوانب مثل المناهج والتعليم فى الفصل المدرسى وتكنولوجيا التدريس والمناخ المدرسى وترتيبات العاملين قد فشلت فى أن تأخذ فى الأعتبار حقيقة أن المؤسسات التعليمية تتكون من أجزاء متداخله يترتب بعضها على بعض وأن أى تغيير رئيسى لأى جزء يتطلب مراعاة تعديل باقى الأجزاء .فالإصلاح التربوى له أنظمة فوقية وأنظمة تحتية تترابط فيما بينها. وقد تأكد هذا المعنى فى كتابات رصينة عن التجديد التربوى مثل كتابات مايلز Miles وغيرها.

مفاهيم أخرى للمنهج :

ستناول فى السطور التالية بعض المفاهيم الأخرى للمنهج وبعض الإصلاحات التى أدخلت عليه .

أ- المنهج الخفى Hidden Curriculum

يشير المنهج الخفى إلى الممارسات والنتائج التربوية التى لا يعبر عنها صراحة فى السياسة التعليمية أو فى المنهج المدرسى . فهى ممارسة مستترة خفية . وتشمل الممارسات التعليمية التى تعتبر جزءا من المنهج الخفى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات والعلاقات بين المعلمين والتلاميذ والإجراءات والقواعد المدرسية والمضمون المستتر للكتب الدراسية والاختلافات المتعلقة بدور الذكر والأنثى من التلاميذ ونظام الثواب والعقاب فى الفصول . وتشمل النتائج التعليمية للمنهج الخفى التطبيع السياسى والطاعة والانصياع وتعلم القيم والمعتقدات السائدة والعادات الثقافية وتنمية الاتجاهات نحو السلطة وتعزيز التمايز الطبقى .وقد تناولت البحوث المتعلقة بالمنهج الخفى الموضوع من جانبين : الطريقة والنتائج مع أن المربين الممارسين للمنهج الخفى قد لا ينظرون إليه على هذا النحو .

يقول لورانس كريمن L.Cremin أحد المديرين السابقين لكلية المعلمين المشهورة بجامعة كولومبيا وأحد نجوم التربية المعاصرين المعروف بكتاباته العديدة فى التربية :" على المربين أن يدركوا أن الطفل عندما يأتى إلى المدرسة لا يكون عقله صفحة بيضاء "- Tabula Rassa - وهى الفكرة التى تنسب إلى

جون لوك - وإنما يكون قد تعرض لأنواع جيدة أو سيئة من التربية . وذلك من خلال المناهج التربوية المختلفة التى يتعرض لها فللأسرة منهج،ولتليفزيون الأطفال التعليمى منهج ، ولكل دين منهج ، ولألعاب الأطفال منهج ، ولكل جهاز من أجهزة الإعلام منهج ، وللدعاية منهج ، ولفريق اللعب منهج ، ولجماعة الكشافة منهج ، ولموسوعات الأطفال منهج ، ولكل كتاب يتعلمون منه منهج . ومن ثم فإن على المعلمين أن يدركوا أن الأطفال فى المدرسة يتعلمون من كل هذه المناهج وأن المنهج المدرسى هو أحد المناهج التى يضاف إلى كل ذلك (Cremin : P.342).

وهكذا يأتى الطفل إلى المدرسة وقد تعرض ومازال يتعرض لكل هذه الأنواع المختلفة من المناهج . ويواجه منهج المدرسة . ومنهج المدرسة بدوره ليس منهجا واحدا . فبعض النقاد والمفكرين التربويين يرون أن للمدرسة منهجا خفيا غير معلن Hidden Curriculum وأن هذا المنهج موجود فى جميع المدارس بصرف النظر عن نوع المدرسة أو مكانها . فهو يتطلب من التلاميذ فى سن معينة أن ينضموا فى مجموعات من حوالى ثلاثين تلميذا تحت سلطان معلم مؤهل ليدرسوا مابين خمسمائة إلى ألف ساعة أو أكثر كل عام . هذا بالإضافة إلى ما إذا كان المنهج مصمما لتدريس مبادىء الدكتاتورية أو التحررية أو الرأسماليه أو الإشتراكية أو غيز ذلك . وبصرف النظر عما إذا كان الهدف من المدرسة أن تخرج مواطنين أمريكيين أو روسيين أو فنيين أو أطباء أو غير ذلك . والأمر على حد سواء بالنسبة للمنهج غير المعلن ما إذا كان المعلم تسلطيا أو متسامحا، وما إذا كان يفرض معتقداته وآرائه ، أو ما إذا كان يعلم التلاميذ

أن يفكروا من أجل أنفسهم ، إن مايهم هو أن يتعلم التلاميذ أن التعليم له قيمة عندما يتم فى المدرسة من خلال عملية إستهلاك متدرجة ، وأن درجة نجاح الفرد فى المجتمع تتوقف على كمية ما استهلكه من تعلم وأن تعلم الأشياء عن الكون العالم حولنا أفضل من تعليمها من هذا الكون نفسه .

وهذا يعنى فى نظر هؤلاء النقاد أن المنهج الخفى يحول عملية التعلم من كونها نشاطا إلى كونها سلعة تحتكر المدرسة سوقها . ففى كل الدول تعتبر المعرفة أهم ضرورات البقاء أو العيش . بل وتعتبر أيضا صورة من صور النقود السائلة مثل الدولار والدينار . ومن المعروف أنه كلما زاد استهلاك الفرد من التعلم زاد مخزونه من المعرفة . وهكذا فإن المنهج الخفى يرسم نظاما طبقيا جديدا فى المجتمع يحظى فيه من هم على حظ كبير من المعرفة بامتيازات خاصة ودخل مرتفع وإتصال بأقوى أدوات الإنتاج فى المجتمع . هذا النوع من رأسمالية المعرفة يحظى بقبول كل المجتمعات الصناعية وأصبح أساسا عقلانيا لتوزيع الوظائف والدخل (Rich: PP.143-45) .

إن هذا النقد الذى يوجه إلى المنهج الخفى هو أساس دعوات متطرفة للتجديد والإصلاح التربوى تتجسد فى الدعوة إلى اللامدرسية وإلغاء المدارس من المجتمع "والتدريس كنشاط هدام " – Teaching as a subversive . وهى دعوات فصلنا الكلام عنها فى مكان آخر من هذا الكتاب .

ب- **المنهج المحورى** Core Curriculum

وهو يطلق على الأجزاء الرئيسية من المنهج التى يدرسها كل الطلاب وتمثل القدر الرئيسى المشترك بينهم . وقد يدرس الطلاب مقررات أخرى

إختيارية بجانب هذه المقررات المحورية الرئيسية . وقد تضمن المنهج القومى فى بريطانيا الذى استحدث عقب صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ منهجا محوريا يطبق فى كل المدارس .

جـ المنهج الحلزونى Spiral Curriculum

هو أسلوب يرتبط ببرونر ويتكون من سلسلة من خبرات التعلم تنظم بطريقة تسمح للتلميذ بالعمل خلال كل المفاهيم الرئيسية للمقرر على مستوى أولى قبل أن يرتفع حلزونيا ليعالج نفس هذه المفاهيم مرة تلو الأخرى على مستويات رفيعة أعلى . ويسمى هذا الأسلوب أحيانا بالطريقة التمركزية Concentric Method.

د- التخطيط الإستكشافى للمنهج Illuminative Curriclum Planning

هو أسلوب لتطوير المنهج يتفادى الإعتماد على الأهداف المحدده سلفا للمنهج ، ويتبع بدلا من ذلك الأسلوب العقلانى . فهو يركز على التقاليد أو منطق المادة الدراسية المراد تعليمها . كما يستجيب للأفكار التى تنير الطريق التى يتحصل عليها من خلال المناقشات مع الأخرين أو المشتركين فى تنفيذ المنهج . وهو أسلوب متبع فى بريطانيا وغيرها ويمكن أن تستفيد منه عمليات تطوير المنهج فى بلادنا العربية .

تخفيف حدة العلاقة الرسمية بين المعلم والمتعلم :

من إصلاحات المنهج مايتصل منها بالإصلاحات التى شهدتها حجرة الدراسة من حيث تحسين جوها العام مما كان يسيطر عليه فى الماضى بتخليصه

من الرهبة والخوف ، وجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم أكثر ديمقراطية فى جو الإحترام والتقدير المتبادل . فمعلمو اليوم قد تعلموا أشياء كثيرة من الفكر التربوى الجديد لم تكن متاحة لزملائهم فى الماضى . وأصبحوا أكثر تفهما للجوانب الإنسانية لمهنتهم وأكثر مراعاة لأشياء لم يكن يهتم بها فى الماضى مثل إهتمامات التلميذ وحاجاته ودوافعه وقدراته وشخصيته . ولم يعد العقاب الجسمى وسيلة للقمع فى المدارس بعد أن كان سائدا فى فترة سابقة . وأصبحت التربية تقدم للتلاميذ مواداً تعليمية جديدة تستثير إهتماماتهم . كما أن المعلمين يتفننون ويجتهدون فى أحسن الطرق والأساليب لتوصيلها إليهم . وأصبحت عملية الإتصال بين المعلم والمتعلم ذات إتجاهين بعد أن كانت ذات إتجاه واحد فقط من المعلم للمتعلم . فالمناقشة والحوار والسماح للتلميذ بأن يعبر عن رأيه وأن يناقش وأن ينتقد كلها أمور معترف بها بل ومعمول بها فى حجرة الدراسة . ولذلك فإن حجرة الدراسة اليوم تختلف كثيرا عن مثيلتها بالأمس . ومن الطبيعى أن ينعكس ذلك على شخصيات طلابنا المعاصرين . وهم ولا شك أسعد حظا من ذى قبل . وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك من الأسباب ما يدعو إلى الإعتقاد بأن الأطفال الذين تربوا بأساليب أكثر تسامحا يميلون إلى التفوق على الأطفال الآخرين فى ضبط النفس والتحصيل والمسئولية والقيادة والشعبية والتكيف العام (Corwin: P.268) .

بيد أنه ينبغى أن نشير إلى أن هناك نماذج متطرفة فى التسامح مع التلاميذ فى تعليمهم لدرجة التسيب وترك الحبل على الغارب كما فى المدارس الحرة التى أشرنا إليها فى مكان آخر من هذا الكتاب . وهى مدارس لم تحقق

نجاحا كما ذكرنا . وكما فى أسلوب التعلم المعروف باسم التعلم غير الموجه Nondirected Learning الذى ترتبط تجربته باسم هيرندون Herndon والذى كان لكتاباته مع الآخرين من أمثال كوزول وهولت وكوهل ودينيسون تأثير على دفع حركة المدارس الحرة (Rich : P.40) وسيجد القارىء تفصيلات أكثر فى الأجزاء القادمة من الكتاب .

إدخال التعليم البوليتكنيكى

من الإصلاحات الهامة التى شهدتها المناهج الدراسية إدخال التعليم البوليتكنيكى فى مناهج المدرسة الثانوية . وكانت دول أوربا الشرقية بما فيها دول الكومنولث المستقلة أكثر إهتماما من الدول الأوربية بهذا التغيير . لكن سرعان ما إنتشرت مناهج التعليم البوليتكنيكى فى مدارس أوربا الغربية . ووجدت معاهد متنوعة منها معاهد عالية تحمل إسم المعاهد البوليتكنيكية فى انجلترا وفرنسا . أما فى امريكا وكندا فهناك ما يعرف باسم تعليم "فنون الصناعة " وهو يتشابه فى أهدافه مع أهداف التعليم البوليتكنيكى . وكلا النوعين من التعليم يهدف إلى تزويد الفرد بالمعرفة النظرية والعملية بأساليب الإنتاج الصناعى وهكذا أصبح التعليم البوليتكنيكى الحل الوسط الذى حير فكر المربين طويلا بين تربية العقل ومهارة اليد ، أى بين التعليم النظرى والتطبيقى أو العملى .

تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية :

إن تعليم اللغة الأجنبية فى التعليم الابتدائى فى الدول ثنائية اللغة لا يعتبر تجديدا لأنها ممارسة معمول بها منذ فترة طويلة من الزمن لاعتبارات

تاريخية معروفة . أما ما نقصده هنا فنعنى به أساسا الدول المتقدمة التى أدخلت تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الإبتدائية بصورة إجبارية فى نظمها التعليمية وهى تشمل الدول الأوربية وأمريكا . أما فى انجلترا فتدريس اللغة الأجنبية ليس إجباريا فى المرحلة الإبتدائية وإن كانت بعض المدارس تعلمها. وهناك اتجاه متزايد لجعلها إجبارية . أما فى المرحلة الثانوية فتعليم اللغة الأجنبية إجبارى فى المدارس البريطانية بمقتضى المنهج القومى الجديد .

وهناك برامج للتعاون الأوربى فى مجال تعليم اللغات الأوربية منها البرنامج المعروف باسم لينجو Lingua وإرازاموس Erasmus . ومن الواضح أن الدافع الرئيسى لذلك هو زيادة الإعتماد المتبادل بين دول العالم فى مختلف المجالات وزيادة التقارب بينها لا سيما فى عصر المعلومات وتوفر إمكانيات هائلة فى الإتصال وتقريب المسافات بين الشعوب .

كما أن هذا الاتجاه فى تعليم اللغة الأجنبية فى المدارس الإبتدائية فى الدول المتقدمة يكشف زيف الدعوى التى سادت فى كثير من الدول وهى أن تدريسها يؤثر سلبيا على تعلم اللغة القومية .

وحقيقة الأمر أن هذه الدول لا يتوفر لها المصادر المادية والبشرية التى تمكنها من تحقيق ذلك . فهناك أولويات أخرى لها الصدارة . ومن المعروف تاريخيا أن إلغاء اللغة الأجنبية من المدرسة الابتدائية فى مصر فى منتصف هذا القرن كان مصحوبا بتوحيد كل أنواع المدارس على مستوى المرحلة الأولى وكان معظمها لا تدرس به اللغة الإنجليزية .ونظرا لعدم توفر الإمكانيات الكبيرة التى كان يتطلبها تعميم تدرسيها فى كل المدارس الابتدائية كان الحل السهل

البسيط هو إلغاؤها بالمرة من هذه المدارس .يضاف إلى ذلك أن القوة الدافعة وراء هذا الإصلاح وهو عميد الأدب العربى المعروف ووزير التربية آنذاك طه حسين كان من معارضى تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية وقد عبر عن ذلك صراحة فى كتابه عظيم القدر " مستقبل الثقافة فى مصر" بقوله:" أمانحن فجوابنا فى ذلك (أى فى تعليم اللغة الأجنبية) قاطع صريح . وهو أن اللغة الأجنبية لا ينبغى أن تدرس فى هذا القسم (المدارس الابتدائية) من التعليم العام لا فى السنة الأولى ولا فى الثانية ولا فى الثالثة ولا فى الرابعة (وهى نهاية المدرسة الابتدائية آنذاك . (طه حسين : ص ٢٥٧) .

والواقع أن بعض الدول العربية تهتم بتعليم اللغة الأجنبية منذ المرحلة الابتدائية ويعتبر نظام التعليم اللبنانى من أحسن الأمثلة على تعليم اللغات الأجنبية (الفرنسية غالبا والإنجليزية أحيانا). ومعظم اللبنانيون ثنائيو اللغة أو متعددوها . ودول المغرب العربى تهتم أيضا بتعليم اللغات الأجنبية لا سيما الفرنسية فى المرحلة الابتدائية . ويجب أن تهتم الدول جميعها بتعليم اللغة الأجنبية لاسيما الانجليزية باعتبارها اللغة العالمية الشائعة فى مدارسها الابتدائية . الغريب أن بعض الدول العربية التى لا تدرس بها لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية يدرس بها لغتان أجنبيتان فى المرحلة الثانوية كما فى مصر. وأولى أن يقتصر الأمر على تعليم لغة أجنبية واحدة فى المرحلة الثانوية وأن يمتد تعليم اللغة الأجنبية إلى المرحلة الابتدائية حتى يتمكن الطالب من إجادة دراسة اللغة لفترة أطول .

٧- إصلاح وتجديد طرق التدريس وأساليبه :

يعتبر مجال طرق التدريس من المجالات التى شهدت كثيرا من الإصلاح والتجديد التربوى على مر السنين . والواقع أن هذا الإصلاح والتجديد يتوقف على نمط الفلسفة التربوية السائدة . ففى ظل التربية التقليدية شاعت أساليب تقليدية معروفة فى طرق التدريس تركز على تعلم المادة الدراسية منها طريقة التدريب الشكلى ونظرية الملكات والتلقين والحفظ والاستظهار . ثم جاءت التربية الحديثة فنقلت الإهتمام من التركيز على المادة الدراسية إلى الاهتمام بالمتعلم وميوله ودوافعه ورغباته . وأدى ذلك إلى التخفف من القيود الشكلية السابقة فى التدريس واعتمادها على النشاط الذاتى للتلميذ وتلقائيته. بل إن الأمر وصل حد التطرف بظهور مدارس تعرف بالمدارس الحرة تركت الحبل على الغارب للتلميذ وقد أشرنا إلى تفصيلات عن هذه المدارس فى الجزء الخاص بالدعوات الإصلاحية المتطرفة . وتعالت الصيحات والشكاوى من أن التربية الحديثة قد بالغت فى الإهتمام بالمتعلم على حساب المادة الدراسية . وتعالت الصيحات بالاهتمام بتعليم المادة الدراسية وضرورة العودة إلى الأساسيات كما فصلنا فى مكان آخر من الكتاب . وظهرت طرق تعليمية وأساليب تدريس مختلفة منها طريقة هربارت ومنتسورى ودالتون وغيرها. ووجدت طرق لتعليم المواد المختلفة . مثل الطرق الكلية والتوليفية فى تعليم القراءة والطرق الحديثة فى تدريس الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية . وإلى جانب هذه الطرق وجدت أساليب وطرق أخرى مثل التعليم البرنامجي والتعلم بالإتقان وطريقة التعلم القائم على المصادر والوحدة التدريسية أو الموديول . وطريقة كيلر فى التعليم الجامعى وسوزوكى اليابانى فى تعليم الموسيقى وغيرها.

التعليم المبرمج Programed Lenrning

هو تعليم يقوم على أساس مواد للتعليم الذاتى حسب سرعة التلميذ وهذه المواد مصممة تصميما جيدا فى خطوات تعليمية متسلسلة وموجهة نحو غرض سلوكى محدد . ومع استجابة التلميذ النشطة ومعرفته بالنتيجة بعد كل خطوة يتقدم بعدها إلى الخطوة التالية إذا كان إستجابته صحيحة . فإذا أخطأ يعود ثانية إلى الخطوة السابقة لتعينه على معرفة الإجابة الصحيحة .. وهكذا ينتقل التليمذ خطوة خطوة فى عملية التعليم الذاتى . وهناك أنواع بسيطة من المواد المبرمجة تقوم على أساس نظام يعرف باسم" البرمجة" الخطية Linear Programming وأخرى أكثر صعوبة تعرف بإسم نظام " البرمجة المتشعبة" Branching Programming . وهناك صور رياضية للبرمجة . وقد تكون البرمجة على صورة مواد تعليمية فى كتاب أو للإستعمال بواسطة آله تدريس Teaching Machine فى صورة التعليم المصاحب للكومبيوتر Computer Assisted Learning ويرتبط التعليم المبرمج بإسم عالم النفس الأمريكى سكنر Skinner فى الستينات. ومع أن المصطلح لم يعد يستخدم إستخداما كثيرا فى التربية الآن فإن كثيرا من خصائص التعليم البرنامجى قد ضمنت فى الممارسات التربوية الحالية إلى حد ما مثل مواد التعليم الذاتى المستخدمة فى التعليم عن بعد Distance Education بما فى ذلك الجامعة المفتوحة Open University ويرتبط بذلك أيضا الإهتمام الحديث بالاختبارات والتقويم والمراجعة .

التعليم بالإتقان Mastery Learning

يعتبر التعلم بالإتقان من التجديدات التربوية المعاصرة . وقد حظى بإهتمام متزايد فى السنوات الأخيرة . وكان الفضل الأول لجون كارول

Benjamine Bloom (١٩٧١) وبنيامين بلوم (١٩٧١) John Carroll (١٩٧١) فى توضيح وتحديد فكرة التعلم بالإتقان رغم قدمها . فكلاهما يشير إلى ممارسات تطورت على يد " كارلتون واشبورن " C.Washburn و " هنرى موريسون " H.Morrison فى العشرينات من هذا القرن .

إن الفكرة النظرية المحورية فى التعلم بالإتقان تكمن فى تصور كارول لمعنى الإستعداد Aptitude . فهذا المصطلح من الناحية التاريخية ينظر إليه على أنه خاصية أو سمة ترتبط بتحصيل التلميذ . فكلما زاد إستعداد التلميذ زادت إمكانية تعلمه . أما كارول فينظر إلى الإستعداد على أنه كم الزمن المستغرق فى تعلم مادة ما وليس فى إجادة تعلمها .فالطالب ذو الإستعداد المنخفض لنوع معين من التعلم يحتاج إلى وقت أطول لإجادة تعلمه أكثر من الطالب ذى الإستعداد العالى . وهذه وجهة نظر متفائلة . لأنها تعنى أن كل الطلاب تقريبا يمكنهم إجادة تعلم أغراض أو أهداف معينة إذا أعطوا وقتا كافيا أى فرصه للتعلم مع توفر المواد التعليمية المناسبة والتعليم المناسب. وهى فكرة ترددت عند " برونر" واشتهر بها.

إن درجة التحصيل فى تعلم هدف ما فى نظر كارول هى دالة على الوقت المتاح ونوعية التدريس ، ومثابرة التلميذ ، ومدى إستعداده وقدرته على الفهم (Joyce : PP.317-18.). وقد حول بلوم آراء كارول إلى نظام يتميز بخصائص أو سمات محددة أهمها :

١- إجادة تعلم مادة ما يتحدد فى ضوء مجموعة من الأهداف الرئيسية أو الكبرى تمثل أهداف المقرر الدراسى أو الوحدة الدراسية .

٢- تقسم المادة إلى وحدات صغيرة نسبيا للتعلم لكل منها أهدافها الخاصة التى ترتبط بالأهداف الكبرى للمقرر أو لأهميتها فى إجادة تعلمه .

٣- تحدد المواد التعليمية وتختار الاستراتيجية التعليمية المناسبة .

٤- يصاحب كل وحدة إختبارات تشخيصية مختصـــرة لقياس تقدم التلميـــذ (أى تقويم بنائى أو تكويني) وتحديد المشكلات التى يواجهها كل تلميذ.

٥- تستخدم المعلومات المستمدة من نتائج تطبيق اختبارات التشخيص لإستكمال التعلم الضرورى أو اللازم للتلميذ للتغلب على مشكلاته.

ويعتقد بلوم أن التعلم إذا تم بهذه الطريقة فإنه يمكن التحكم فى الوقت المناسب للإستعداد . فالتلاميذ من ذوى الاستعداد المنخفض يمكن إعطاؤهم مزيدا من الوقت ومزيدا من التغذية المرتدة أو العكسية Feedback فى الوقت الذى يتم فيه رصد تقدم جميع التلاميذ باستخدام الاختبارات التشخيصية . ويعتقد بلوم وآخرون غيره أن التعلم بالإتقان يمكن إستخدامه ببساطة بتعديل النظام التقليدى فى طرق تعليم مجموعات التلاميذ لضمان إتاحة مزيد من الوقت لبعض التلاميذ وضمان حصولهم على التعليم الإضافى المناسب .

وهذا يعتمد على نتائج التقويم التكوينى للتلاميذ . وهذا بدوره يحتاج إلى ترتيبات مختلفة عن تلك الموجودة فى الصف الدراسى العادى . وقد سبق أن أشرنا إلى أن بعض الدول قد استطاعت أن تطـبق نظام التعليـــم بالإتقان بنجاح فى مدارسها . ويضرب المثل فى ذلك بكوريا الجنوبية التى تعتبر تجربتها مثلا طيبا يمكن الاستفادة منه .

التعلم القائم على المصادر Resource-Based Learning

هو نوع من التعلم يقوم فيه الطلاب بالعمل إعتمادا على أنفسهم بصورة أساسية أو فى مجموعات صغيرة باستخدام مصادر تعلم مختلفة تشمل الكتب الدراسية والمراجع والبرامج المعدة أو الجاهزة والحقائب التعليمية وغيرها من المواد التعليمية التى تعتمد على التعليم الذاتى . وهى مواد تعد خصيصا لتساعد الطالب على التعلم المطلوب فى مقرر دراسى معين مع مساعدة قليلة من المعلم أو بدون مساعدة على الإطلاق .

التدريس القائم على المصادر Resource-Based Teaching

هو أسلوب فى التدريس يعتمد على التعلم القائم على المصادر . ويكون إعتماد المعلم فيه بصورة كبيرة على المصادر المتنوعة للتعلم ليوضح لطلابه كل ماهم فى حاجة إلى تعلمه . وهذا الأسلوب متبع فى الدول المتقدمة منها بريطانيا. إذ توجد فى بعض المدارس مركز يعرف بمركز مصادر التعلم . وهو يعتبر من التجديدات التربوية التى يجب أن يستفاد بها فى مدارسنا العربية.

الوحدة التدريسية Module

هى وحدة تدريسية تمثل جزءا من مقرر دراسى رئيسى . وقد تتضمن هذه الوحدة موادا تعليمية للعمل فى الفصل أو للتعليم الذاتى أو بالجمع بينها . وهى تتضمن عادة فى داخلها ترتيبات لتقويم الطالب .

وفى النظم التعليمية الحديثة مثل إنجلترا وأمريكا وغيرهما تقسم المادة الدراسية إلى وحدات تدريسية مع تحديد الأهداف التعليمية المطلوبة فى كل

وحدة وطريقة تدريسها . وهى ممارسة يمكن إتباعها فى نظمنا التعليمية سواء فى التدريس أو تأليف الكتب الدراسية .

أما المقرر أو المنهج القائم على الوحدات التدريسية Modular Course/ programme فهو مقرر أو برنامج للحصول على درجة علمية يدور حول دراسة عدد من وحدات المنهج وعدد متسلسل من الوحدات التدريسية ويكون نظام التقويم عادة على أساس إختبار أعمال الطلاب بعد كل وحدة تدريسيه وليس فى نهاية المقرر أو البرنامج .

إن الموديول أو الوحدة التدريسية هى ببساطة وحدة تدريسية لموضوع تدريس معين مثل النقل والمواصلات أو الصحة والغذاء. وهى مستقلةومتكاملة فى ذاتها . ولها أهداف محددة بوضوح . ويتكون مضمونها من مواد وتعليمات مطلوبة لتحقيق هذه الأهداف . وتتمايز الحدود الفاصلة بين كل وحدة تدريسية وأخرى باختلاف الأهداف . وتتكون الوحدة التدريسية عادة من العناصر الآتية :

- الهدف العام .
- المهارات السابقة المطلوبة.
- الأغراض التعليمية القريبة .
- إختبار تشخيص قبلى .
- المواد التعليمية للوحدة .
- البرنامج الموديولى .
- الخبرات المرتبطة .

- إختيار بعدى .
- تقويم الوحدة .

إن ميزة النظام الموديولى أنه يساعد على تنظيم خبرات تعليمية متسلسلة كما أن الوحدات الخاصة بالتعلم الذاتى تمكن المعلم من تركيز الإهتمام على نقط ضعف التلميذ فى المادة التعليمية وتصحيحها. كما أنه يساعد على توفير أسلوب لمعرفة تقدم المتعلم ويخفض الجوانب الروتينية فى التعلم مما يمكن المعلم من حرية الإتصال الشخصى بالتلميذ .

إن نظام الموديولى أثبت فعاليته وكفاءته فى تعليم الطلاب . ومعظم المواد الدراسية يمكن أن تدرس بطريقته . بيد أن إعداد المواد التعليمية المطلوبة يتطلب وقت وجهدا كبيرا . لكن ذلك يكون فى البداية وبعدها يمكن إدخال تعديلات وتجديدات فى المادة التعليمية وهى تجديدات أو تعديلات جزئية .

ومن الناحية التاريخية يرجع نظام الوحدات التدريسية Module فى أول ظهوره إلى الخمسينات وهو يرتبط تاريخيا بالتعليم المبرمج ، وله كثير من العناصر المكونة له مثل تسلسل الخبرات التعليمية والإجراءات المرتبطة بها . إلا أن التعلم البرنامجى يعتمد كلية على التعلم الذاتى فى حين أن الوحدات التدريسية بعضها يعتمد على التعلم الذاتى وبعضها يعتمد على المعلم . وهذا من الأسباب الرئيسية التى ساعدت على نجاح استمرار نظام الوحدات التدريسية فى حين قل الإهتمام بالتعليم البرنامجى .

طريقة منتسوري :

ماريا مونتسوري Maria Montessori (١٨٧٠-١٩٥٢) هي أول إمرأة تتخرج كطبيبة في إيطاليا وأصبحت رائدة معترفا بها عالميا في التربية التقدمية للطفل . وقد اهتمت بالبيئة المدرسية التي تؤكد على الخبرة الحسية والأنشطة الجسمية كما أهتمت بتدرج المواد التعليمية أو مواد التعلم في صعوبتها وتعقيدها لتناسب تنمية ذكاء الطفل ومهاراته . وكان تأثيرها عظيما لا سيما في إصلاح المنهج . وطريقتها تحيا من جديد في محاولات الإصلاح التعليمي الحديثة . ولها كتاب " سر الطفل " The secret of the Child (١٩٣٦) .

وفي تقويم طريقة مونتسوري تقول الموسوعة الدولية للتربية إنها الطريقة التي صمدت لتحدي الزمن وأثبتت حتى الآن أنها أكثر الطرق اعتمادا عليها. فقد استطاعت هذه الطريقة أن تستمر منذ أول ظهورها في نهاية القرن التاسع عشر حتى الوقت الراهن . وهي الآن تمارس في صورتين : إحداهما الصورة الأصلية تحت رعاية المنظمة المعروفة بإسم " رابطة مونتسوري الدولية " Association Montessori Internationale (AMT) هذه الصورة مستخدمة في كثير من الدول المعاصرة منها دول أوربا وأمريكا الجنوبية وأستراليا والهند وغيرها من الدول الأسيوية . والثانية صورة حديثة معدلة تشرف عليها جمعية مونتسوري الأمريكية The American Montessori Society (AMS) . وهي منتشرة في الولايات المتحدة الأمريكية (Husén : 1985 : P.3403) .

والصورة الأمريكية المعدلة لطريقة منتسوري تضيف إلى العناصر الأصلية للطريقة أنشطة موجهة عن قصد لترقية النمو الاجتماعي والعقلي عند

الأطفال مثل إستخدام الخيال والإبداع فى القصص التى تحكى للتلاميذ وفى قيامهم بالأدوار المختلفة ، وتوفير الأنشطة الفنية الجمالية . كما أن الصورة المعدلة الأمريكية تؤكد على أهمية إستخدام التلاميذ للغة فى مواقف الحياة اليومية المختلفة . هذا بالإضافة إلى التعديلات التى تقتضيها طبيعة العصر وظروف الحياة المعاصرة.*

طريقة دالتون : Dalton Plan

هى طريقة تعليمية طبقتها هيلين باركهرست Helen Parkhurst فى مدرسة دالتون الثانوية فى ولاية ماساشوتس الأمريكية عام عام ١٩٢٠ . رقد إنتشرت على نطاق واسع فى أمريكا وبريطانيا وغيرهما من الدول . وتتطلب الطريقة من التلاميذ أن يقضوا جزءا كبيرا من كل يوم يعملون فرادى أو فى مجموعات صغيرة فى استخدام المكتبات وأوراق العمل وغيرها . ويكون اجتماعهم مع المعلم قليلا . ويقوم عملهم على أساس بطاقة تعينات شهرية قد تختلف من تلميذ لآخر . وهى طريقة تجمع بين الإستقلال والمسئولية بالنسبة للتلميذ وتتضمن إشراك المعلم فى كثير من عمليات التخطيط للخطوات التالية وإعداد المواد التعليمية ومتابعة التلميذ. ومن مؤلفاتها Education in the Dalton Plan, (1926) .

---

* لمزيد من التفصيل أنظر
Rambucsch,N.(1962) : Learning How To Learn : An American Approach to Montessori. Helicon Press. Boltimore. Mary Land U.S.A

طريقة كيلر Keller Plan :

هى طريقة حديثة تعتمد على نظام التعلم الفردى فى التدريس الجامعى . ويقوم الطلاب بالدراسة الذاتية من واقع مواد تعليمية مطبوعة غالبا . ويكون إنتقال الطالب من وحدة تعليمية إلى أخرى بعد نجاحه فى الإختبار الذى يعقد فى نهاية كل وحدة. وقد يصاحب ذلك محاضرات وسيمنارات لزيادة دوافع الطلاب. وهذه الطريقة بدأت فى الولايات المتحدة الأمريكية وبعدها إنتشرت فى كثير من بلاد العالم . وتنسب هذه الطريقة إلى كيلر Keller وزميله شيرمان Sherman وقد شرحاها فى كتابهما :

The keller Plan Handbook.Essays on a Personalised system of Instruction (1974)

طريقة سوزوكى SUZUKI METHOD :

هى طريقة لتعليم الأطفال الصغار جدا (من سن ثلاث سنوات) العزف على الآلات الموسيقية بالسماع بالأذن " وذلك بتقليد التسجيلات . ولا يتعلمون قراءة " النوتة " الموسيقية إلا بعد أن يكونوا قد إكتسبوا مهارة آلية . وهذه الطريقة تنسب إلى رجل يابانى يسمى شينيتش سوزوكى SHINICHI SUZUKI (ولد سنة ١٨٩٧). وكان له مجموعة أوركسترا مشهورة من الأطفال الصغار جدا .وقد كان لطريقته تأثير على طريقة التربية الموسيقية فى أوربا وأمريكا الشمالية منذ منتصف الستينات (Rowntree: P.308) .

٨-إصلاح الكتب الدراسية :

تمثل الكتب الدراسية أهمية كبرى للعملية التعليمية باعتبارها مصدرا رئيسيا هاما للتعلم . ونظرا لمعدل التغير السريع فى المجال المعرفى فى العلوم

المختلفة فإن على هذه الكتب أن تتطور باستمرار لتعكس الموقف العالمى الراهن لاسيما فى مجال العلوم والتكنولوجيا . ولذلك يحدث تطوير فى هذه المجالات وفى الكتب المدرسية التى تعالجها بصورة أكثر من المواد الإنسانية . وتعتبر الكتب الدراسية من أكثر مجالات التربية تغييرا وتجديدا . ومن الواضح أن ذلك يرجع الى سهولة تغييرها أو تجديدها بما لا يتطلب تغيير بقية النظام . وقد شهدت الدول العربية وغيرها محاولات إصلاح كثيرة للكتب الدراسية .

وتشهد الكتب الدراسية تغييرا جذريا فى فترات التحول السياسى الكبير أو الثورات أو الحروب . ويعتبر الإتحاد السوفيتى سابقا وألمانيا واليابان من أوضح الأمثلة . فقد شهد الإتحاد السوفيتى سابقا إصلاحات هائلة لتغيير الكتب الدراسية بعد ثورة أكتوبر الشيوعية . وفى عهد خرشوف أدخلت إصلاحات على كتب التاريخ التى تمجد ستالين وكتبت بطريقة جديدة . وفى عهد جرباشوف وحركته الإصلاحية الهائلة ترتبت عليها إصلاحات كثيرة لكتب المواد الإجتماعية لدرجة أنها ألغيت فى فترة ما لسرعة التغيير وعدم امكانية تأليف كتب جديدة مما أدى إلى استخدام المعلمين فى التدريس المجلات والجرائد اليومية بدلا منها . وعدلت كتب المواد الإجتماعية فى ألمانيا واليابان بعد الحرب العالمية الثانية . وفى مصر بعد ثورة يولية ١٩٥٢ عدلت الكتب فى المواد الإجتماعية . ومن الطبيعى أن إصلاح الكتب يتمشى عادة جنبا إلى جنب مع إصلاح المناهج الدراسية باعتبارها إحدى الأدوات الرئيسية لتنفيذ المنهج. ويصدق الوضع كذلك على دول عربية أخرى مثل سوريا والعراق وليبيا .وفى مرحلة من المراحل استخدمت الكتب المقررة فى مصر فى بعض الدول العربية

حديثة العهد بالاستقلال كمساعدة منها لجهود شقيقاتها فى إرساء قواعد تعليمها حديث النشأة مثل السعودية والكويت ودولة الإمارات وقطر وعمان والبحرين وغيرها .

وينبغى أن نشير إلى أنه على عكس ماهو معمول به فى نظمنا العربية لا يعتبر تأليف الكتب الدراسية وطبعها فى كثير من الدول المتقدمة من مسئولية السلطات التعليمية . وإنما هو من مسئولية الناشرين التجاريين . ففى فرنسا على سبيل المثال وهى مثال للإدارة المركزية فى البلاد الغربية لا تقوم السلطات الحكومية بإعداد أو طبع الكتب الدراسية وإن كان مركز التوثيق الإقليمى يقوم حديثا بنشاط فى هذا المجال . وتعتمد السلطات التعليمية فى توفير الكتب الدراسية على الناشرين التجاريين الذين يقومون بنشر مختلف الكتب الدراسية التى يمكن الإختيار منها . وليس من الضرورى الحصول على أية موافقة حكومية على الكتب الدراسية . والنظام المعمول به فى فرنسا بالنسبة للتعليم الإبتدائى هو اختيار الكتب الدراسية المطلوبة بمعرفة مجلس يضم المعلمين فى المدرسة . أما فى التعليم الثانوى فتقوم لجنة وزارية باختيار حوالى ٦٠٪ من الكتب الدراسية والمواد التعليمية المستخدمة فى المدارس الثانوية أما الباقى فيختار بمعرفة المعلمين (Passow : P.73) . وكذلك بالأمر بالنسبة لأمريكا وإنجلترا والدول الأوروبية الأخرى واليابان فى الشرق وغيرها كثير من الدول لا تقوم سلطاتها التعليمية باعداد الكتب أو نشرها وإنما تعتمد على الناشرين التجاريين ، أما بالنسبة للبلاد العربية فتقوم السلطات التعليمية عادة بتأليف الكتب وطباعتها . وهى ممارسة تعانى منها الدول العربية . وعلى

الرغم من قيام كثير من الدول العربية بتطوير الكتب المدرسية فى مدارسها إلا أنها للأسف لم تحقق النجاح المنشود . وهى مصدر شكوى دائما لا سيما فى بعض الدول العربية ومنها مصر لاسيما فيما يتعلق بتأخر توفرها فى المدارس فى بداية العام الدراسى أو لسوء طباعتها أو بضحالة مستوياتها ومضمونها التعليمى . ولا شك فى أن السبب الرئيسى يكمن فى الطريقة المستخدمة فى بلادنا العربية لتأليف الكتب المدرسية . وهى طريقة التكليف المقفول أو الإعلان والمسابقة المفتوحة . وكلا الأسلوبين له عيوبه ومساوئه أشرنا إليه بالتفصيل فى مكان آخر*. وينبغى على البلاد العربية أن تعيد النظر فى الطريقة المتبعة حاليا فى تأليف الكتب المدرسية وأن تستفيد من تجارب الدول الأخرى فى هذا الصدد ولو على نطاق تجريبى محدود فى البداية .

٩- تكنولوجيا التعليم الحديثة :

إننا عندما نتحدث عن تكنولوجيا التعليم الجديدة أو الوسائل التعليمية المستخدمة فإننا نشير عادة إلى التليفزيون التعليمى أو الراديو أو الأفلام أو الدوائر التليفزيونية المغلقة أو التعليم المبرمج أو معامل اللغات أو الحاسب الآلى أو أشرطة الفيديو أو الحقائب التعليمية أو ماشابه ذلك . والمغزى الرئيسى لهذه الوسائط التعليمية أنها تمكن المدارس والمعلمين من الإستفادة من

---

* لمزيد من التفصيل يرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بالإشتراك مع آخر بعنوان: الكتاب المدرسى ومدى ملاءمته لعمليتى التعلم والتعليم فى المرحلة الإبتدائية - طبعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .تونس ١٩٨٢

التدريس الجيد على نطاق واسع . فدرس جيد الإعداد يقوم بتقديمه مدرس عالى الكفاءة المهنية مسجل على شريط فيديو أو مذاع فى برنامج للتلفزيون التعليمى يمكن أن يستفيد منه ملايين المعلمين متوسطى الإعداد فى مختلف بقاع العالم . ونفس المثال يمكن أن نورده فيما يتعلق بعرض تجربة فى معمل أو إطلاق صاروخ فى الفضاء و تفجير نواة أو حتى قنبلة نووية على الأرض وغير ذلك من الأمثلة التى يمكن أن يتضح منها قيمة وفائدة إستخدام هذه التكنولوجيا التعليمية الجديدة . فهى إذن قنوات فعالة لتوصيل التدريس والتعليم الجيد . وقد أتاحت هذه القنوات الجديدة فرصا تعليمية هائلة لملايين البشر كان من الصعب جدا فى بعض الأحيان توفيرها لهم . وامتد نطاق عملية التعليم والتعلم إلى أن شملت كل بيت وكل مكان فى الريف والحضر والبيداء بل وتحت الخيام والأشجار .. كل هذا يوضح التطور الهائل فى زيادة الفرص التعليمية التى ترتبت على هذه المستحدثات إلى جانب أهميتها التدريسية وفائدتها التعليمية للمنظمات التربوية والعاملين فيها .

ومن المعروف أن لكل وسيلة من هذه الوسائل أهميتها النسبية التى تميز استخدامها عن الوسائل الأخرى . فاستخدام التليفزيون يتميز فى التعليم باستخدام امكانيات الصوت والصورة ومايتصل بذلك مـــن استـــخدام الأفلام والمسجلات المرئية والشرائح والجداول والعرائس والصور المتحركة وتقريب المسافات وتبسيط العروض وتيسير إجراء التجارب وغير ذلك من الأمور التى ينفرد بها التليفزيون . فإطلاق صاروخ أو تفجير قنبلة أو بيان النمو فى النبات أو توالد الحيوانات والأجناس أو التفاعلات الكيميائية كل ذلك أصبح ممكنا

عرضه على الشاشة الصغيرة ، وأصبحت عملية التعليم تعاونية بين مدرس الشاشة ومدرس الفصل ويعملان معا كفريق .

أما الراديو فهو يعتمد على الصوت أى أنه يبث صوت المعلم ومايقوم به من شروح لفظية . وهو مفيد فى الشروح النظرية وتعليم اللغات والموسيقى ويحمل صوت المعلم إلى مسافات بعيدة نائية قد يعز الوصول إليها بطريقة أخرى. لكن الإتصال بين المعلم والمتعلم يقتصر على الصوت فقط دون الرؤية. والرؤية مهمة فى التعلم لأنها تحمل مشاعر المعلم وحركات يده إلى المتعلم .أما معامل اللغات والتعليم البرنامجى والكومبيوتر فيكون استخدامها بطريقة فردية فى داخل الفصل أو المجموعة ، والتعليم من خلالها أفضل وأجدى أثرا من الإعتماد على الكتب الدراسية وحدها . والأفلام والشرائط لها كثير من ميزات التليفزيون إلا أنه يصعب إستخدامها فى الفصل ومن الأسهل استخدام التليفزيون . كما أن برامج التلفزيون التعليمية يمكن تجديدها وتحسينها بطريقة أسهل وأسرع من الأفلام والشرائط . ولذلك فإن البرامج التليفزيونية تتضمن عادة معلومات أحدث باستمرار .

إن إكتشاف التليفزيون قد أثر كثيرا على أهمية الراديو واستخداماته فى التعليم . ولكن مازال للراديو أهميته الفريدة فى الوصول إلى الأماكن النائية بطريقة أسهل من التليفزيون كما أشرنا . كما أن بعض الدول مازالت تستخدم الإذاعة لاسيما فى تعليم دروس ومقررات تكميلية لما يدرسة الطالب فى المدرسة كتعليم اللغات والموسيقى والدراما والمواد الإجتماعية . من هذه الدول على سبيل المثال أستراليا ونيوزلندة وتايلاند وغيرها .

ويستخدم التليفزيون التعليمى على نطاق واسع فى كثير من دول العالم المعاصر المتقدم منه والنامى على السواء . وهو يستخدم لتحقيق أغراضا كثيرة منها زيادة الفرص التعليمية وتوسيع نطاقها ، والتعويض عن النقص فى المعلمين المؤهلين ، والنقص فى أبنية المدارس ، وتعليم التلاميذ خارج المدرسة ، وتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين وتعليم الأميين والكبار وربات البيوت وغيرها من الفئات التى يناسبها هذا اللون من التعليم .كما أن الأقمار الصناعية قد عززت من إمكانيات استخدام التليفزيون على نطاق واسع . وأصبح فى إمكان الطلاب أن يشاهدوا ويتعلموا مما يحدث فى أى مكان فى العالم وكأنما يشاهدونه أمامهم رؤى العين .وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية واليابان رائدة دول العالم فى التعليم عن طريق الأقمار الصناعية .

البرامج التعليمية التليفزيونية :

من التجديدات التربوية البرامج التليفزيونية التعليمية ومن أشهرها برنامج Sesame Street والصورة العربية منه " افتح ياسمسم " وقد انتشر استخدام البرامج التعليمية فى بلادنا العربية وشمل كل المواد الدراسية تقريبا ، لكن يعاب على هذه البرامج بصفة عامة أنها تقليديه فى كثير من الأحيان ولم تستخدم إمكانيات التليفزيون إستخداما كاملا . ومن التجارب المصرية فى هذا الصدد تجربة محو الأمية بالتليفزيون فى السيتنات الذى كان كاتب هذه السطور أحد المشتركين فى إعدادها وتنفيذها . وسنشير إلى تفصيل الكلام عنها فى الجزء الخاص بالإصلاح التربوى فى مصر .

١٠- ربط التعليم بميدان العمل :

من الإصلاحات التعليمية الحديثة فى الدول المعاصرة ربط التعليم بميدان العمل . وتعتبر تجربة السويد والدانمرك وبريطانيا من التجارب المفيده التى يمكن الاستفادة منها فى النظم الأخرى .

إن من أهم السمات التى يتميز بها برنامج التعليم وميدان العمل هو اشتراك المعلمين والتلاميذ جنبا إلى جنب مع رجال الصناعة وإتحادات التجارة فى العمليات التعليمية . وهذا يعنى أن البرنامج يستعين بغير المعلمين فى عملية تطوير المنهج وتنفيذه وأن خبرات العمل غير المهنية للتلاميذ متضمنه فى سياق المنهج . وإلى جانب ذلك تتضمن العملية التعليمية التركيز على بعض الأساليب مثل تمثيل الدور Role Playing والتمثيلات Simulation وأنواع معينة من حل المشكلات ودراسة الحالة .إن المدرسة فى ظل هذه البرامج تنفتح على المجتمع بميادينه فى الصناعة والتجارة .وإن الإستعانة بآخرين من خارج المدرسة للقيام بالتعليم فيها إلى جانب المعلمين يقوم على إعتبار أن الاحتكاك المباشر مع الأفراد العاملين فى الصناعة يمكن أن يقدم للمعلمين والطلاب نظرة أكثر واقعية وحديثة عن الصناعة بطريقة أفضل من غيرها . وإذا ما أخذت هذه العلاقة صفة الثبات والإستقرار وأصبحت أكثر تقنينا فإن المدرسة تستطيع تلقائيا أن تكون على وعى بمجريات الأمور العملية والإتجاهات الحديثة فى الصناعة . وهذا يعنى أن هؤلاء الأخرين يمثلون مصادر قوية لعملية التعلم ، يضاف إلى ذلك أن احتكاك الطلاب فى التعليم بغير المدرسين المؤهلين يعمق من خبراتهم وعلاقاتهم مع عالم الكبار . وينبغى أن نشير إلى أن عملية

التدريس التى يقوم بها العاملون فى الصناعة لا تعتمد على الإلقاء أو المحاضرة لمجموعة كبيرة من الطلاب وانما تعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة . وهذا يعنى إستخدام أعداد كبيرة من هؤلاء المعلمين غير المهنيين .

ومن المشكلات التى يجب الإشارة إليها بصفة خاصة مايتعلق بانتقال التلاميذ خارج المدارس إلى أماكن العمل المختلفة أو إشراك الكبار من غير المعلمين فى العمل مع التلاميذ داخل المدارس . فإن مايترتب على ذلك هو شعور التلاميذ بمزيد من الإستقلالية فى عملية التعلم ويقلل من قدرة المعلم على التحكم فى الموقف التعليمى . ومن الطبيعى أن يميل كثير من المعلمين إلى معارضة ذلك .

إن مشروعات ربط المدرسة بعالم الصناعة وسوق العمل تستهدف بصورة رئيسية مساعدة التلاميذ على فهم طبيعة المجتمع الصناعى المعاصر. وقد أثارت هذه المشروعات بعض التساؤلات الهامة من جانب المعلمين ورجال الصناعة حول طبيعة التمدرس أو العمل المدرسى . أول هذه التساؤلات يتعلق بالمعلم كرجل مهنة يتمتع بحق الترخيص بالعمل فى مهنة التدريس . إن استخدام هذه المشروعات لآخرين من خارج مهنة التدريس قد يقلل من وضع المعلم ومكانته . ثانى هذه التساؤلات يتعلق بدور الأفراد من خارج المدرسة وهم عادة ليسوا معلمين مؤهلين فى عملية التدريس .

تجربة السويد :

لقد أصدر مجلس التعليم فى السويد فى ١٩٨٠ تعليماته بشأن منهج التعليم الإلزامى فى المدارس الحكومية الذى بدأ تنفيذه سنة ١٩٨٢ . وقد

تضمنت هذه التعليمات مايتلعق بتنظيم العلاقة بين المدرسة والعمل . وبموجب هذا التنظيم ينبغي على المدارس أن تعمل بالتعاون مع مؤسسات العمل بصفة عامة. وهذا يعنى أن جزءا من نشاط المدرسة يتم خارج بناء المدرسة فى صورة الزيارات الميدانية والتهيئة العملية ، ويجب على المدارس أن تستخدم أمثلة ومؤادا من عالم العمل وأن يتضمن التدريس معلومات من ظروف العمل فى صورة محددة ما أمكن ذلك . وهذا يعنى أنه إلى جانب هيئة التدريس بالمدرسة يجب الاستعانة بأفراد كثيرين متنوعين من الخارج وإشراكهم فى الدروس والأنشطة الحرة . وقد يكون هؤلاء الأفراد من أصحاب الياقات البيضاء أو الزرقاء الذين يمثلون أصحاب العمل والعمال . وتتراوح مدة الخبرة بالعمل التى يجب أن يتلقاها التلميذ بين ٦-١٠ أسابيع توزع على مختلف المستويات التعليمية . ويجب أن يكون جميع الطلاب قبل نهاية سن الإلزام أو ترك المدرسة قد تلقوا خبرة مباشرة لا تقل فى مجملها عن أسبوع فى كل مجال من المجالات الأتية :

- الصناعات التكنولوجية والتحويلية .
- التجارة والزراعة والغابات والإتصال والخدمات .
- الوظائف الكتابية والإدارية والتمريض والتدريس .

وتضيف هذه التعليمات القول بأن على المدارس أن تشجع الطلاب على الجمع فى اختياراتهم بطريقة تسمح للأولاد والبنات التعرف على المهن التى يشغلها عادة الجنس الأخر .

تجربة الدانمرك :

وهى تجربة تمتد إلى سنوات طويلة وترتبط بمدارسها المعروفة بإسم المدارس الشعبية الثانوية Folk high shools . هذه المدارس تقدم تدريبا على العمل حتى سن ١٨ للشباب الذين أنهوا تعليمهم الرسمى عند سن ١٤. وهى مدارس ومراكز للتدريب على المواطنة . ويدرس بها أيضا مواد أكاديمية وثقافية. ويجمع كل من زار هذه المدارس على أنها عملت على رفع المستوى الثقافى والإجتماعى للفلاحين الدانماركيين بصورة لانجد لها مثيلا (Bereday : P.105). بيد أن هذه المدارس هى الآن موضع نقد لإفتقارها إلى التكيف مع الظروف الصناعية الحضرية للمجتمع الحديث وهو أمر لا مفر منه .

التجوبة البويطانية :

الواقع ان بريطانيا عرفت عدة تجارب للربط بين التعليم والعمل منها برنامج خبرات العمل Work Experiencc Programme الذى بدأ تنفيذه عام ١٩٧٦ وكان موجها للشباب بين سن ١٦-١٨ سنة . وبرنامج فرص الشباب Youth Opporunity Programme(Yop) الذى بدأ تنفيذه عام ١٩٨٧ وحل محل هذا البرنامج مشروع تدريب الشباب Youth Training Scheme (YTS) والواقع أن هذه البرامج والمشروعات كانت لها رد فعل لأزمة البطالة بين الشباب من خريجى مدارس التعليم العام .بيد أن من أهم الإصلاحات الحديثة التى شهدها التعليم فى بريطانيا مايعرف بمبادرة قوميسارية خدمات القوى العاملة الخاصة بالتعليم التقنى والمهنى Manpower Services Commission's Technical and vocational Education Initiative (TVEI). وقد قام رئيس الوزراء البريطـــانى بإعـــلان هذه

المبادرة فى مجلس العموم فى نوفمبر ١٩٨٢ . وعلى أثرها تكونت مجموعة عمل قومية تضم ممثلين عن الصناعة وإتحادات العمال والمنظمات التربوية ومعاهد التعليم الممتد والعالى والسلطات المحلية . وقامت هذه المجموعة باختيار ١٤ مشروعا بدأ تنفيذها من سبتمبر ١٩٨٣ . وبعد ثلاث سنوات من بدء المشروعام (سبتمبر ١٩٨٦) كانت معظم السلطات التعليمية المحلية (٨٠٪) مشتركة فيها . وكل السلطات التعليمية فيما بعد اشتركت فى هذه المشروعات . وتصف إحدى الدراسات التقويمية لهذا البرنامج بأن سرعة التغيير كانت رائعة (Bell: P.285).

ويقتصر تطبيق هذه المشروعات على عدد محدود جدا من المدارس الثانوية فى كل سلطة أو منطقة تعليمية يتراوح بين خمس وعشر مدارس فى معظم الحالات . وفى كل مدرسة يختار حوالى ٢٥ طالبا من السنة الرابعة والخامسة الثانوية ومثلهم من السنة السادسة للالتحاق بمقررات البرنامج. ومن المعروف أن السنة الرابعة الثانوية فى نظام التعليم البريطانى تمثل نهاية سن الإلزام وهو ستة عشر عاما . بعدها يمكن للتلميذ أن يترك المدرسة ليلتحق بأى مجال من مجالات العمل أو يواصل الدراسة فى السنتين الخامسة والسادسة ليلتحق بالتعليم العالى أو سوق العمل .

وتطلب تطبيق مشروعات البرنامج أو المبادرة أن تتبنى المدارس أسلوبا جديدا لتنفيذ المناهج. واستدعى ذلك استحداث وظيفة جديدة هى وظيفة منسق مشروعات المبادرة بالمدرسة School TVEI Co-ordinator . إن مبـــادرة التعليـــم

التقنى والمهنى تقوم على أساس النقد الشديد الموجه إلى المناهج الدراسية ونوع التربية التى تقدم للطالب بين سن ١٦-١٨ وهى لذلك تستهدف إحداث التغييرات فى المجالات التالية :-

- محتوى التعليم ومضمونة .
- مواءمة التعليم وأساليب التقويم .
- الخبرات التعليمية التى تقدم لطلاب نهاية سن الإلزام ومابعده .

وإن الدافع الرئيسى وراء الإصلاح أو التجديد الذى تستهدفه هذه المبادرة هو الرغبة فى إعادة تقويم مكانة وهدف التعليم فى مجتمع مابعد الصناعة Post-Industial وطبيعة العلاقة بين التعليم والعمل .

ومن أهم سمات مبادرة التعليم التقنى والمهنى كتجديد فى المناهج الدراسية إهتمامها بالمحتوى والمضمون من ناحية وطريقة تنظيم هذه المحتوى وأسلوب تقديمه من ناحية أخرى . وبالنسبة لمضمون المنهج فإن الأساس الذى يقوم عليه هو أن المعرفة ليست هدفا فى ذاتها وإنما هى وسيلة ليتعلم الطالب كيف يتعلم . ولم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة . بل أصبح شريكا للطالب فى بناء وتركيب عملية التعليم وقد تطلب الأمر من المعلمين أن يطوروا مهارات جديدة وأن يغيروا محاور إهتماماتهم الراهنة . وأن يكون التعلم عملية تجريبية نشطة . وطورت أساليب للتقويم تقوم على " البروفيل الشخصى " Profiles والمعايير Criteria بدلا من الإمتحانات المعروفة والإختبارات مرجعية المجموعة Norm-based Tests. وأدخلت تعديلات على التنظيم المدرسى والجدول المدرسى

ليكون أكثر مرونة ومواءمة للتعلم وأكثر استجابة لإحتياجات الطلاب والمجتمع الكبير . وتركز الرهتمام على تطوير تدريس المواد التقنية والمهنية ورفع مكانة هذه المواد بين الآباء والتلاميذ والمعلمين .

وقد أسفر تقويم تطبيق مشروعات المبادرة عن وجود مشكلات متعددة منها ما يتعلق بالتعارض بينها وبين أنشطة المدرسة الأخرى ، ومنها ما يتعلق بصعوبة التنبؤ بالوقت الذى يتطلبة كل جانب من المشروع ، ومنها ما يتعلق بمشكلات الجدول المدرسى، ومنها ما يتعلق بدور المنسق وعدم وجود نظام موحد له فى المدارس القائمة بالمشروعات ، وإزدواج مسئوليته أمام مدير المشروع وإدارة المدرسة ، والضغوط الكثيرة الملقاه عليه فى القيام بدور التنسيق بين المدارس والمشروعات .

وهناك بعض الأسئلة الهامة التى يجب أن تجيب عليها المدرسة فى تنظيمها لبرامج خبرات العمل فى مجال الصناعة للطلاب . أول سؤال يتعلق بالمدة التى يستغرقها هذا البرنامج . والسؤال الثانى يتعلق بتحديد الوقت الذى يتم فيه هذا البرنامج من السنة الدراسية . والسؤال الثالث يتعلق بماذا كانت هذا البرنامج سيتم فى مؤسسة أو منشأة صناعية واحدة أو أكثر.

وبالنسبة للتجربة البريطانية تشير بعض الدراسات على المستوى القومى (Jamieson : P.142) إلى أن هناك تباينا فى المدة التى إستغرقها البرنامج. فالغالبية العظمى منها استغرقت خمسة أيام أو أقل ، و ١٣٪ منها إستمر

مابين ستة أيام وخمسة عشر يوما . وكان هناك إختلاف أيضا بين المدارس فى الممارسة . فبعض المدارس إتبعت نظام تفرغ الطلاب يوما كاملا أو نصف يوم من المدرسة فى الأسبوع على مدى فصل دراسى أو اثنين . أو تخصيص مدة قد تصل إلى ثلاثة أسابيع متصله ينقطع فيها الطلاب للتدريب فى أماكن العمل . وكانت هذه البرنامج تتم عادة فى فصل الخريف و الشتاء تفاديا لفصل الصيف حيث تتم فيه الإمتحانات .

وقد وجد أن من الأفضل أن تكون مدة البرنامج فى حدود أسبوعين باعتبارها مدة كافية ، وأنه كلما طالت مدته زاد تأثيرة . ولذا كان هناك تفضيل لبرامج المدة المتصلة على برنامج التفرغ ليوم كامل . وكان أقلها استحسانا برنامج التفرغ لنصف يوم . كما كان هناك مفاضلة بين المنشأت الصناعية الصغيرة والكبيرة . ولكل منها ميزاتها وعيوبها . فالمنشآت الكبيرة تكون برامجها معيارية أو موحدة للجميع وميزة هذه البرامج أنها تنظم بصورة فعالة إلا أنه يعاب عليها أنها غير مرنة . ووجد أنه من المفيد أيضا أن يكون بالمنشأة إدارة للتدريب لأنها تساعد على حسن تنفيذ البرنامج. ويطبق على الطلاب فى هذه الحالة البرنامج الذى تتبعه المنشأة فى تدريب موظفيها الجدد ، أما المنشآت الصغيرة فقد وجد أنها تتلافى بعض عيوب المنشآت الكبيرة . وبصرف النظر عن حجم المؤسسة فإن العامل الرئيسى يتمثل فى المشرف على الطالب وتتحدد نوعية خبرات العمل وفاعليتها بمدى كفاءته وقدرته وإخلاصه.

إن برامج خبرة العمل الميدانية لا تشمل عادة كل الطلاب . وإنما يتحدد العدد بالأماكن المتاحة فى المنشأت الصناعية التى يجرى فيها التدريب . وعلى هذا فإن المدرسة تقوم بعملية إختيار للطلاب. وهناك اعتبارات تتعلق بتوزيع الطلاب على مختلف المنشآت .فمن المفضل بالنسبة للبنات توزيعهن على منشأت الخدمات الصناعية على عكس البنين . وفى توزيع الطلاب ذكورا وإناثا تراعى ظروف إهتماماتهم وميولهم ومستويات تحصيلهم وأحسن التوجهات المستقبلية التى تناسبهم . فبعهضم قد يناسبه المنشآت الصناعية التى يشغل العمل اليدوى فيها جزءا كبيرا . وآخرون يوجهون إلى منشآت خدمات وما شابها يكون فيها العمل اليدوى فيها قليلا. وهكذا.ويجب أخذ رأى الوالدين قبل إرسال الطالب إلى خبرة العمل الميدانية لأن ذلك يساعد على نجاح البرنامج ويحقق تعاون الآباء مع المدرسة فى تنفيذه.

دور الرابطة التربوية للعمال :

فى ختام كلامنا عن التجربة البريطانية فى التعليم والعمل يجب أن نشير إلى جهود الرابطة التربوية للعمال Workers Educational Association. ولهذه الرابطة تاريخ طويل فى التعليم فى بريطانيا وهى تعمل الآن كنظام للتعليم الجامعى الممتد ولها كلية تعرف بإسم كلية راسكن Rusking College فى أكسفورد والدراسة بها تقوم على أساس التفرغ الكامل . وهناك مئات من الفصول التى تديرها السلطات التعليمية المحلية والتى تؤدى الدراسة بها إلى الحصول على شهادة التعليم الثانوى . وهناك مقررات قصيرة وأخرى طويلة ولقاءات توجيهية تعليمية قد تمتد الدراسة بها إلى سنة . إن معظم التعليم الممتد فى انجلترا يقوم

على أساس عدم التفرغ وهو عادة يوم فى الأسبوع.وهو يتشابه مع أنظمة مماثلة فى ألمانيا والدول الإسكندناقية .

١١- إصلاحات الإدارة التعليمية :

درج دارسو التربية المقارنة على غرار ماهو حادث فى علم الإدارة على تقسيم النظم التعليمية من حيث إدارتها إلى نظم مركزية وأخرى لا مركزية . وكان عادة يشار إلى فرنسا على أ نها نموذج حى للنظام المركزى وإلى أمريكا وانجلترا على أنهما نموذجان للنظم اللامركزية . مثل هذا التقسيم قد فقد الآن كثيرا من قيمته وأصبح من الصعب الاستفادة منه فى دراسة هذه النظم . ويصدق ذلك على باقى نظم التعليم المعاصرة . فقد حدثت تحولات كبيرة فى المجتمعات . وزادت أعداد سكانها وبالتالى زادت مطالب التعليم بها . يضاف إلى ذلك زيادة طموح الناس فى الحياة وما يتصل بها من تحسن أوضاع الناس والمؤسسات فى الدولة العصرية مما أدى إلى ضغوط هائلة على النظم المركزية ، وأصبحت تنوء بعبء مطالب التعليم لدرجة لم يكن هناك بد من التنازل عن بعض سلطاتها إلى المستويات التنفيذية الإقليمية والمحلية . ومن ناحية أخرى نجد أن تزايد الاهتمام بالتعليم كضرورة للأمن القومى والمحافظة على سلامة البلاد ومكانتها الدولية قد حدا بالحكومات اللامركزية إلى عدم ترك الحبل على الغارب فى أمور التعليم . وإنما يجب أن يكون لها دور فى توجيهه توجيها قوميا. يضاف إلى ذلك تزايد النظرة إلى التعليم باعتبارة ضرورة للأمن الاقتصادى والاجتماعى للشعوب المختلفة . وهذا بدوره أدى بالنظم اللامركزية إلى ضرورة تدخلها فى التوجيه القومى العام للتعليم . وهكذا نجد أن التغير

الحادث فى نظم إدارة التعليم على إختلاف شاكلتها يتمثل فى إحداث نوع من التوازن بين المركزية واللامركزية . فلو تصورنا نقطتين على طرف خط مستقيم إحداهما تمثل النظم المركزية والأخرى على طرفة الآخر تمثل النظم اللامركزية نجد أن كل هذه النظم تتجه إلى نقطة الوسط . وهذا يعنى أن النظم المركزية تتجه إلى ناحية اللامركزية والنظم اللامركزية تتجة إلى ناحية المركزية . وبعبارة أخرى نقول إن مختلف النظم التعليمية المعاصرة تتجه إلى تحقيق نوع من التوازن بين السلطات المركزية على المستوى القومى والسلطات التنفيذية على المستوى الإقليمى والمحلى والإجرائى . وينبغى أن نشير إلى أن هذا التوازن نسبى . فبعض النظم يغلب فيها تمركز السلطات على المستويات العليا وتقل فيها سلطات المستويات الأدنى والعكس صحيح. وتعتبر بريطانيا وأمريكا من أحسن الأمثلة على هذا التحول فى نظام إدارة التعليم . فقبل عام ١٩٨٨ أى قبل صدور قانون الإصلاح التعليمى فى بريطانيا كان تصريف أمور التعليم فى يد السلطات التعليمية المحلية والمدارس . أما بعد صدور هذا القانون فقد أصبح لوزير التعليم اليد الطولى وتضاءل نفوذ السلطات التعليمية المحلية وسلطات المعلمين إلى حد ما * وهذا يعنى وجود اتجاه واضح نحو مركزية التعليم على المستوى القومى فى انجلترا.

كذلك نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية ، وهو الذى ينص دستورها على أن التعليم مسئولية الولايات لا الحكومة الفيدرالية قد وجدت نفسها فى موقف حرج يحتم عليها التدخل فى شئون التعليم لدرجة اقتربت معها من

---

* لتفصيل الكلام عن التغيرات التى أحدثها هذا القانون فى التعليم فى انجلترا . أنظرلنفس المؤلف كتاب الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب ١٩٩٢ .

مخالفة نص الدستور . وجاءت الصدمة الأولى عام ١٩٥٧ من إطلاق الإتحاد السوفيتى آنذاك لأول سفينة فضاء ، وهى ما تعرف بصدمة " سبوتنيك " إسم السفينة . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا ساستهم بأن نظام التعليم السوفيتى نظام دكتاتورى تسلطى لن يؤدى إلى إحراز أى تقدم . فإذا بهذا النظام يثبت تفوقه على النظام الأمريكى فى إنجازاته . ومن هنا جاءت الصدمة التى كان رد الفعل لها هو صدور قانون مشهور عرف بإسم قانون التعليم للأمن القومى National Defense Education Act. عام ١٩٥٨ الذى أدى إلى الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات واللغات والبحث العلمي .

وتلا ذلك إصلاحات تعليمية كثيرة منها صدور قانون ١٩٦٥ للتعليم الابتدائى والثانوى والذى إستهدف القضاء على الفقر الثقافى والاجتماعى للفئات المحرومة . وتلا ذلك تقرير ١٩٨٣ الذى دق ناقوس الخطر بتحذيره المعروف " أمة فى خطر A Nation at Risk وهو العنوان الذى حمله التقرير. واستحدثت إصلاحات تعليمية كثيرة فى مختلف الولايات أشرنا إليها بالتفصيل فى كتاب آخر* وفى الجزء الخاص بالاصلاح التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى هذا الكتاب . وأخيرا كانت مبادرة " جورج بوش " الرئيس الأمريكى التى حملت عنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ .إستراتيجية التعليم.

كل هذه التغيرات أدت إلى تدخل الحكومة الفيدرالية فى التعليم بصورة مباشرة . ومن هنا أصبح توجيه التعليم الأمريكى توجيها قوميا مسئولية

* انظر الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب ١٩٩٢

الحكومة الفيدرالية مما يؤكد ما أشرنا إليه من تحول إدارة التعليم الأمريكى من اللامركزية إلى توازن نحو المركزية .

والقول صحيح بالنسبة للنظم المركزية . ففى فرنسا تشير كل الدلائل فى الإصلاحات التعليمية الحديثة إلى تحول من المركزية إلى ادارة متوازنة نحو اللامركزية. ويصدق هذا الوضع عل الدول العربية فى إصلاحاتها التعليمية التى شهدتها خلال السنوات الماضية . وإدارة التعليم فى مصر على سبيل المثال شهدت محاولات متعددة لإصلاح إدارة التعليم بها وتطبيق نظام اللامركزية وكانت أولاها إنشاء مجالس المديريات (١٩٠٩) وثانيها إنشاء المديريات التعليمية (١٩٣٩) وثالثها القيام بتجربة مضبوطة للامركزية التعليم فى محافظة الجيزة التعليمية (١٩٥٦) ورابعها صدور قانون الإدارة المحلية والحكم المحلى (١٩٦٠)*.

إن الموقف الراهن لادارة النظم التعليمية على إختلاف شاكلتها يقوم على أساس المشاركة بين المركزية واللامركزية . أما بالنسبة للإصلاح التربوى فإنه يكون عادة بالدفع من أعلى لأسفل أى من المستوى القومى إلى المستويات الأخرى . ويستوى فى ذلك النظم التى يغلب عليها النزعة المركزية أو اللامركزية. وبالنسبة للتجديد التربوى على مستوى المدرسة تشير بعض الدراسات إلى أن ناظر المدرسة المجدد يعتمد فيما يعتمد على ممارسة نفوذه على هيئة التدريس كزملاء له فى المهنة .وفى نفس الوقت يمـارس دوره الإدارى

---

* لتفصيل الكلام عن هذه المحاولات انظر لنفس المؤلف كتاب : إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب ١٩٧١ وله طبعة جديدة عام ١٩٧٥

كرئيس لهم ويستخدم الضوابط التنظيمية والإدارية المتاحة له لدفع الأمور إلى الأمام (Hughes: PP.11-23) .

ومن الإتجاهات الإصلاحية فى التعليم إعطاء مزيد من السلطات للمدارس بما فى ذلك الحرية فى إتخاذ القرارات التى تمكنها من أداء مهمتها بكفاءة وفاعلية . والنظام المتبع حاليا يسمى نظام الإدارة على مستوى المدرسة School Based Management. وهى تقوم على الإدارة الجماعية التى تتشكل من مجلس إدارة للمدرسة يضم إلى جانب ناظر المدرسة ووكيلها المدرسين الأوائل وممثلين عن الآباء والمجتمع الخارجى . ويتولى هذا المجلس الإشراف على تصريف السياسة العامة للمدرسة والرقابة على مصروفاتها والنظر فى أمور تحسين برامجها التعليمية . وفى ظل هذا النظام لا ينفرد الناظر بأى سلطة وإنما يستمد سلطتة من توجيهات مجلس الادارة ويقوم عادة بتصريف الأعمال اليومية الروتينية . وهو نظام متبع فى بريطانيا وأمريكا وغيرها من الدول .

وهناك نموذج للإدارة المدرسية يعرف بحلقات القيادة Leadership Circles متبع فى المدارس الأمريكية . وهو مقتبس من النظام اليابانى فى إدارة المصانع المعروف بدوائر النوعية " Quality Circles " وهو يتكون من دوائر قيادية من المعلمين يتولون دراسة الأمور المتعلقة باتخاذ قرارات حول الميزانية والبرنامج التعليمى وهيئة العاملين . ولا يحتسب الوقت الذى يقضية المعلم فى دوائر القيادة ضمن نصابه التدريسى وإنما يكون بالإضافة إليه . أى أن هذا الوقت يقتطع من وقت راحته .

وهناك نظام أيضا يقوم على إعطاء نظار المدارس المسئولية الكاملة فى

تصريف شئون المدرسة بما يحقق تحسينها وتطويرها ورفع مستوى كفاءتها . وإذا لم يتحقق ذلك يتعرض النظار للفصل أو النقل أو العقوبة . وهو مايعرف بنظام المساءلة التعليمية Acountability . ويعتبر ذلك من أحدث الإتجاهات فى الإدارة التعليمية . يضاف إلى ذلك جماعية القيادة Collective Leadership وجماعية إتخاذ القرار Collective Decision Making والاشتراك أو التمثيل Participation وهذه الاتجاهات تمثل المبادىء الرئيسية التى استندت إليها محاولات إصلاح الادارة التعليمية فى النظم المعاصرة.

١٢- البدائل التربوية Educational Alternatives :

من التجديدات الحديثة التى تشهدها الساحة التربوية مايسمى بالبدائل التربوية أو المدارس البديلة . وهى تعتبر من حركات الإصلاح الهامة الحديثة التى تقوم على أساس رغبة واختيار كل من التلميذ والمعلم والآباء . وقبل عام ١٩٧٠ لم يكن معروفا عن المدارس البديلة فى أمريكا إلا القليل سواء من الناحية النظرية أو العملية مع أن أحد البدائل ممثلا فى مدرسة " سمرهيل الحرة" فى انجلترا كانت قائمة فى الستينات . لكن سرعان ما انتشرت هذه المدارس فى أمريكا. وبحلول عام ١٩٧٦ كان مايقرب من ربع السلطات التعليمية المحلية تضم مدارس أو برامج بديلة . وبحلول عام ١٩٨٠ كان هناك أكثر من عشرة آلاف مدرسة بديلة عامة فى الولايات المتحدة الأمريكية. وفى عام ١٩٨٥ كان هناك مايقرب من ثلاثة ملايين طفل ملتحقين بالبرامج البديلة بالمدارس الأمريكية العامة (Fantini : P.255) .

ويعتبر ظهور البدائل التربوية رد فعل للسخط وعدم الرضا عما آل إليه حال مدارس التعليم العام . والحل بالطبع يكمن فى مدرسة بديلة عن النظام التقليدى للمدرسة المعاصرة . والمدرسة البديلة هى مدرسة ذات أهداف أكثر شمولا وأكثر مرونة فى مناهجها وطرق تدريسها وأنشطتها وأقل بيروقراطية عما هى عليه الآن المدرسة المعاصرة . وكانت أول موجة من المدارس البديلة مدارس خاصة خارج نظام التعليم العام عرفت بإسم المدارس الحرة Free Schools ،سنفصل الكلام عنها فيما بعد عند الكلام عن الدعوات المتطرفة . هذه المدارس لم تحقق النجاح المنشود . والمدارس الحرة هى مدارس خاصة كما أشرنا أنشأها ويديرها مجموعة من الأشخاص . ومع أن إحدى الدراسات تصف حركة المدارس الحرة بأنها كانت إصلاحا عارما فى أمريكا قام على أساسه ما يقرب من خمسمائة مدرسة (Corwin: P.279) إلا أن عمرها كان قصيرا يصل فى متوسطه إلى عامين .

فقد واجهت هذه المدارس كثيرا من الصعاب لاسيما المالية منها والخلاف بين الذين تضمهم هذه الحركة على أهدافها ومراميها . فبعضهم كان يرى أن تعمل هذه المدارس كمجتمعات علاجية . وآخرون كانوا يرون أن تعمل على تطوير بدائل لطرائق الحياة وأساليبها . وأخرون كانوا يريدونها مدارس للثقافة الضدية ذات توجه راديكالى أو جذرى (Corwin: P.279) . إن حركة المدارس الحرة قامت لتموت لأنها لم تنجح فى تقديم بدائل جيدة لمدارس التعليم العام. ولذلك فإن حركة المدارس الحرة هزمت أمام النظام الذى قامت لتهزمه.

وظهرت موجه ثانية من البدائل التربوية من داخل مدارس التعليم العام

نفسه . وشهد التعليم الأمريكى وجود نماذج متعددة من هذه البدائل منها المدارس المفتوحة التى تقوم على أنشطة التعليم الفردى الذى يدور حول إهتمامات الطفل . ومنها المدارس بدون حوائط التى تستخدم كل إمكانيات المجتمع ومصادره فى التعلم ، ومنها مراكز التسرب التى تنظم برامج تعليمية لمجموعة خاصة من التلاميذ ، ومنها المدارس متعددة الثقافات التى تهتم بالمجموعات العرقية العنصرية والثقافات المختلفة داخل المجتمع الأمريكى. ويمكن لهذه الأنواع من المدارس أن تنظم كبرنامج من داخل المدارس التقليدية. وقد قامت بالفعل هذه المدارس والبرامج فى السبعينات فى أمريكا .

والواقع أن التطبيق الفعلى للبدائل التربوية محاط بالخلط والغموض حتى بين أولئك القائمين على تنفيذه . فإحدى المدارس الأمريكية والتى تسمى مدرسة بديلة تؤكد على تعليم المهارات الثلاثة الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) وأصول الزى واحترام السلطة والوطنية وتستخدم العقاب البدنى عند الضرورة . وهذه المدرسة تحظى بمحبة الآباء والتلاميذ وهيئة التدريس ومجلس الإدارة .وهناك مدرسة أخرى فى نفس المدينة على عكسها تماما وتسمى أيضا مدرسة بديلة . والآباء والتلاميذ وهيئة التدريس يحبونها أيضا لكن مجلس الإدارة على العكس من ذلك (Robischon : P.357) .هناك تعريف آخر للمدرسة العامة البديلة بأنها المكان الذى يقصده أى فرد لأنه يحب أن يكون فيه . هذا المكان يعكس إهتمامات أفراده وقيمهم وأهدافهم وينظم بالطريقة التى يحبونها أو يفضلونها وهو مالم تقدمة التربية فى المجتمع إلا لماما (Birch:P.364) .

وتعرف الرابطة الدولية لإختيارات التعليم العام International

ومقرها جامعة إنديانا Consortium for options in public Education (ICOPE) الأمريكية المدرسة العامة البديلة بأنها أى مدرسة فى المجتمع تقدم خبرات تعليمية بديلة عن برنامج المدرسة التقليدى وتكون متاحة لكل أسرة فى المجتمع حسب اختيارها بدون نفقات إضافية (Birch: P.358).وهذا التعريف يبدو فى نظر البعض قليل الفائدة لأنه لا يحدد المقصود بخبرات التعلم البديلة، بيد أن أهم مايميز المدارس البديلة أنها تقوم على أساس رغبة واختيار كل من التلميذ والمعلم والآباء.

وعلى كل حال فقد انتشرت المدارس البديلة وتعددت أشكالها . وفى هيوستون يضم نظام التعليم العام بها حوالى ٦٥ مدرسة ابتدائية ومدارس ثانوية متخصصة من هذا النوع . وفى عام ١٩٧٨ صدر فى ولاية فلوريدا قانون التربية البديلة للتلاميذ الذين لا يجدون فى النظام التعليمى القائم ما يشبع إحتياجاتهم . وتقوم هذه المدارس مدى من المناهج فى مختلف البقاع . وتشير الدراسات إلى أن هذه المدارس فعالة فى تحقيق التكامل بين مدارس المناطق الحضرية وتحقق المساواة التعليمية والنوعية الجيدة من التعليم للتلاميذ.

وهناك أنواع أخرى من البدائل التى اتبعت فى التعليم الأمريكى منها نظام الكوبونات Vouchers التى تقدم للآباء بقيمة مالية معينة لتعليم أبنائهم فى المدارس التى يريدونها . وأية مصاريف دراسية تزيد عن قيمة الكوبون يتحملها الآباء. وقد فشل هذا البديل . وهناك إتجاه فى سبيله إلى التطوير يسمى نظام مصاريف الدراسة المقتطعة من الضرائب Tuition Tax Credits وهو بديل لنظام الكوبونات إلا أنه يقتطع من ضرائب الآباء نظير تعليم أبنائهم .

ويعتبر برنامج بارك واى Park Way فى مدينة فيلاديلفيا من البدائل الهامة المكلفة والتى يصعب تطبيقها فى دول أخرى نامية . وهذا البرنامج إعتبر المدينة برمتها وما فيها من مصادر متنوعة هى المدرسة . ويستفيد الطلاب فى تعلمهم من هذه المصادر جميعها وهو ما يمثل أحد نماذج المدرسة بلا جدران Schools Without Walls . وهنا نجد صدى لبعض أفكار الدعوة إلى اللامدرسية. من بين البدائل الأكثر نجاحا مايسمى Magnet Schools التى تجذب التلاميذ من منطقة تعليمية محلية وتقدم منهجا متخصصا . ففى مدينة دالاس على سبيل المثال أنشئت عدة مدارس من هذا النوع بالإعتماد على المصادر المالية للمدينة منها معهد للمواصلات فى حى الأعمال المركزى وأكاديمية للفنون الخلاقة بالقرب من متاحف المدينة ومسارحها ومركز مهنى صحى فى داخل أحد المراكز الطبية .

بديل قديم فى ثوب جديد :

إن طريقة منتسورى تبعث الآن من جديد كبديل من البدائل التربوية التى يطالب بها قادة الإصلاح التربوى فى المجتمع الأمريكى المعاصر . وهى تمثل البديل السادس فى البدائل المقترحة التى يقدمها ماريو فانيتنى Mario Fantini الأمريكى المعروف فى كتابة " بدائل فى المدارس العامة " Alternatives in the Public Schools . ويصف أحد الباحثين التغير الذى طرأ على مفهوم البدائل التربوية رغم حداثته بقوله " منذ أربعة سنوات مضت كان ينظر إلى مفهوم مدارس التعليم العام البديلة على أنه يمثل " فكرة راديكالية" . وخلال السنوات القليلة الأخيرة تغير هذا التصور فأصبح ينظر إليه على أنه " إهتمام مثير" والآن ينظر إليه على أنه إستجابه محافظة للإحتياجات والمشكلات المحلية

(Birch :P.358) . وقد سبق أن أشرنا إلى طريقة منتسورى بالتفصيل.

بدائل تربوية دولية :

ظهر فى عديد من الدول أنواع من البدائل التربوية خارج نظام التعليم المدرسى منها مدارس التربية المستمرة ، والتربية مدى الحياة ، وتربية المجتمع، وتعليم الكبار . وقامت أستراليا حديثا ببرنامج على المستوى القومى للاختيار والتنويع فى المدارس الحكومية يهدف إلى الكشف أو التوصل إلى الاختيارات التربوية كوسيلة لتحسين المدارس . وهذا البرنامج يرتبط مباشرة بحاجات السكان المحليين وتحويل مجتمعاتهم إلى مجتمعات عصرية حديثة .

وتوجد برامج تربوية مماثلة فى مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية والنامية لتنمية المجتمعات الريفية من خلال المشروعات المتكاملة اقتصاديا وتربويا وتوجه للصغار والكبار على السواء . وقد أشرنا إلى بعض هذه البرامج فى كلامنا عن الدول العربية لا سيما فى السودان وموريتانيا ولبنان ومصر.

١٣ - المساءلة أو المسئولية التعليمية : Accountability

تحتل المساءلة أو المسئولية التعليمية إتجاها جديدا متناميا فى الإصلاح التربوى . وتعنى المسئولية التعليمية بصفة عامة الحكم على المدرسة من خلال مخرجاتها وإحكام العلاقة بين الإنفاق المالى والنتائج المرغوبة المتحصلة . فمن المفروض فى المدارس أن تحسن استخدام الأموال العامة لا بترشيد إنفاقها فحسب وإنما بتحسين مستوى تعليم التلاميذ والتزامهم بالنظام والعادات السليمة . وتشير الدلائل إلى أن حركة المسئولية التعليمية ستحقق نجاحا أكثر فى المستقبل وذلك لتزايد عدم الرضا عما آل إليه حال التعليم فى نظر

الكثيرين فى عصرنا الراهن .

ومع أن مصطلح المسئولية التعليمية حديث بالنسبة للكتابات التربوية فى الغرب لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية فإننا نجد الصدى البعيد لذلك فى كتابات المربين المسلمين الأوائل . فابن سحنون والقابسى وغيرهم من علماء المسلمين أعطوا للمعلم سلطة على المتعلم . ولكن فى نفس الوقت حملوا المعلم مسئولية النتيجة النهائية لعمله . وليس له أن يعتذر عن فساد النتيجة بنقص سلطته أو إلقاء اللوم على المتعلم . ولهذا صح عقاب المعلم ومحاسبته على التقصير فى إهماله . وقد يصل العقاب إلى حد منعه من الاشتغال بالتعليم .*

وقد كانت جوده المدارس ونوعية التعليم بها تقاس لسنين طويلة ببعض المؤشرات مثل نوعية ومستوى البرنامج التعليمى ومستوى ومقدار التجهيزات التعليمية من مكتبات ومعامل وأجهزة ومتوسط تحصيل التلاميذ ونتائجهم فى الامتحانات وتكلفة الطالب ومرتبات المعلمين وغير ذلك .

ويعتبر " ليون لسينجر Leon Lessinger " من رواد المسئولية التعليمية والمنادين بها . وهو يؤكد على حق كل طفل فى تعلم مايحتاج إليه ليكون مواطنا منتجا وفعالا ، وأن لكل مواطن الحق فى معرفة النتائج التعليمية فى علاقتها بالإنفاق والتكاليف، وأن للمدارس الحق فى أن تحصل على ما تحتاجه من مختلف قطاعات المجتمع دون الاقتصار على المصادر المنهوكة

---

* لمزيد من التفصيل إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : التربية الإسلامية : أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب . ١٩٩١.

المستنزفة للمربين المهنيين . وبناء على ذلك يطالب " لسينجر " المربين بضمان إكتساب حصول كل الأطفال على المهارات الأساسية بصرف النظر عن خلفياتهم. وقد قارن نظام التعليم بماكينة فيها خلل فى التشغيل وأنه من الضرورى إذن إعداد مهندسين تربويين يستطيعون معرفة أسباب الخلل على وجه التحديد وأن يقوموا بإختبار أداء كل جزء من أجزائها لتحديد نوع الخطأ أول الخلل . ثم يقومون بتحديد أنواع الأداء التى يجب أن يقوم المربون بعزلها وتحديد التغيرات التى يجب إدخالها للحصول على التعليم المطلوب للمهارات الأساسية .

ويقدم لنا " مايرون ليبرمان " Myron Lieberman الأمريكى أساسا عقلانيا آخر للمسئولية التعليمية التى يرى أنها يجب أن تعم المدارس. وهو يرى أن على المدارس أن تضع بعض المعايير للمسئولية التعليمية وأن تربط بين التكاليف والنفقات من جهة وبين النتائج التعليمية أو نتائج التعلم من جهة أخرى.

وقد حدد " ويليام بينيت " Willian Bennett أحد وزراء التربية الأمريكيين السابقين المسئولية التعليمية فى المدارس العامة بأنها " مكافأة الناجح لا الفاشل وإغلاق المدارس التى يستمر فشلها أو تغيير العاملين بها ، وفصل المعلمين الفاشلين ، وفصل نظار المدارس الذين يكونون " الشلل" من حولهم ولا يهتمون بواجبهم ، وتعيين بدلا منهم عناصر ملتزمة لها رؤية فى العمل".

وقد اعتمدت عدة ولايات أمريكية فى تطبيق المسئولية التعليمية على نتائج الإختبارات ومستويات تسرب التلاميذ وعدد التلاميذ فى الفصول

والمناهج الدراسية والتمويل . وإذا فشلت السلطات التعليمية المحلية فى تحقيق المستوى التعليمى المتوقع فإنه يمكن فصل المدير المحلى للتعليم ونظار المدارس ونقل المعلمين . وفى الحالات المتطرفة الصارخة يمكن للولاية أن تعلن أن السلطات التعليمية المحلية أفلست تعليميا وعندها تتولى الولاية الرقابة على التعليم بدلا منها .

وفى بريطانيا نجد " كينيث كلارك " Kenneth B.Klark أحد وزراء التربية السابقين قد سار خطوة أبعد من " ليبرمان " و " ليسنجر" الأمريكيين فى دعوته إلى أن يكون المعلمون مسئولين لدرجة أن مرتباتهم تتحدد تبعا لمدى قدرتهم على تعليم الأطفال المهارات الأساسية فى القراءة والحساب .

وقد بدأت المساءلة التعليمية كموضوع سياسى كبير فى أواخر الستينات فى الولايات المتحدة الأمريكية وإمتدت الى بريطانيا بعد الخطاب المشهور لجيمس كالاهان رئيس الوزراء العمالى السابق فى كلية راسكن Ruskin College فى أكسفورد عام ١٩٧٦ . وقد تمحور الإهتمام فى البلدين على موضوع تحسين المستويات التعليمية ونوعية التعليم والتأكد من تنفيذ ذلك . وقد برز الاهتمام بالمساءلة التعليمية فى دول أوربية أخرى لا سيما بعد ثورة الطلاب المشهورة عام ١٩٦٨ فى باريس .وفى كثير من النظم التعليمية توجد مساءلة بيروقراطية . وهى تحدد بعض القواعد الإدارية للمخالفات وضمان مستويات من الآداء إلا أن ذلك فى إطار محدد وضيق .

فى دراسة فى بريطانيا على الممارسات التعليمية فى ٢١ مدرسة ابتدائية وثانوية(٩-١٦) أشارت إلى أن المدرسين فى بريطانيا يميلون إلى

اعتبار المساءلة فى المجال المهنى والخلقى لا مجال التعاقد على العمل (Becher:1981)

والواقع أن النقطة الرئيسية فى أى نظام للمساءلة التعليمية تتعلق بوجود اتفاق عام حول الأهداف المنشودة من التعليم التى يعتبر تحقيقها أو عدم تحقيقها خاضعا لمؤشرات ومعايير تتحدد فى ضوئها درجة المساءلة . بيد أن نظم التعليم تختلف فى ممارساتها المتبعة فى نظام التقويم وتحديد أداء المعلم والمتعلم وإنتاجية التعليم على المستوى القومى والإقليمى والمحلى وعلى مستوى كل مدرسة. وفى المملكة المتحدة بصفة عامة يتزايد الضغط الكبير على المدارس والمعلمين لتكون مسئولة أمام المجتمع . وتفسر إحدى الدراسات الأسباب المسئولة عن ذلك بسببين رئيسيين . أحدهما يتمثل فى الأزمة الاقتصادية للبلاد التى أدت الى المطالبة بأن تكون المدارس على درجة من الكفاءة الاقتصادية. أى أن ماينفق عليها يتناسب مع كفاءة العائد منها . السبب الثانى هو عدم الرضا عن مستويات تحصيل التلاميذ .وهو ما أدى إلى المطالبة بضرورة تقويم أداء المدارس والمطالبة أيضا برقابة مركزية على المنهج (Bolam: P.237) . وقد تحقق ذلك بالفعل بصدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ وما ترتب عليه من إصدار المنهج القومى National Curriculum لكل المدارس البريطانية مع رقابة مركزية للحكومة على تطبيقه .

١٤ - العودة إلى الأساسيات Back To Basics

هى حركة إصلاحية بدأت فى أوائل السبعينات وسرعان ما انتشرت فى أمريكا وكندا وغيرهما من الدول . وقد انتشرت المدارس التى تأخذ بهذا

الأسلوب نتيجة تأييد الآباء الذين ضاقوا ذرعا بالتساهل الشديد فى تعليم أبنائهم وعدم الرضا عن مستوى تعليمهم .ففي إستطلاعات للرأى أثبت أن معظم الآباء يفضلون تعلم أبنائهم فى المدارس التى تهتم " بالضبط والربط " وتعليم الأساسيات كالقراءة والكتابة والحساب والإلتزام بنظام وقواعد للمعلمين والمتعلمين .

وتعتبر حركة العودة إلى الأساسيات إحياء لمبادىء الفلسفة الجوهرية أو الأساسية Essentialism التى سادت التربية فى المجتمع الأمريكى قبل أن تسود حركة التربية الحديثة .ويوجد فى الولايات المتحدة الأمريكية حاليا مايزيد على خمسة آلاف مدرسة تتبع نظام العودة إلى الأساسيات وأعدادها فى تزايد مستمر. وعلى عكس معظم التجديدات أو الإصلاحات الأخرى فإن هذا النوع من المدارس قام بإنشائه الآباء ومواطنون محليون هالهم ماوصل اليه مستوى التلاميذ من إنخفاض وما آل إليه حال المدرسة العامة من لين وضعف وتسامح . إن المدارس التى تركز على الأساسيات تركز على النظام والتأديب بما فيه العقاب الجسمى والتنافس والاختبارات المقننة وتقسيم التلاميذ فى مجموعات والواجبات المنزلية والإلتزام بقواعد الزى المدرسى . كما تولى هذه المدارس اهتماما بالمستويات الأخلاقية واحترام الكبار والذوق والأدب فى المعاملة والتربية الوطنية ، وهى تقوم بتعليم التفكير المنطقى والتاريخ القومى والتراث وتركيب الحكومة والدولة . كما تقوم المدرسة بمكافأة الطالب المتميز .وتعنى الأساسيات المواد الأساسية التى تتمثل فى المهارات الثلاثة القراءة والكتابة والحساب . ومن المعروف تاريخيا أن هذه المواد كانت تحظى باهتمام كبير فى

المدارس التقليدية. كما أن تعليم هذه المواد يعتبر أمرا ضروريا للعيش بنجاح فى عالمنا المعاصر . وهى ضرورية لتقدم التلميذ فى تعلم المواد الأخرى أى أنها الأساس الذى ينبنى عليه كل مابعده من تعلم . وهى ضرورية للحصول على وظيفة وللتعامل مع مواقف الحياة المختلفة وممارسة دور المواطنة الصالحة كمواطن مستنير وغير ذلك.وبعبارة أخرى فإن أهمية تعليم المهارات الأساسية الثلاث بالنسبة للتربية يمثل فى نظر المربين أهمية القلب بالنسبة للجسد .والواقع أن بعض المربين يجادلون عبثا فى أهمية هذه المهارات من حيث إنها أساسية أم لا ؟ ويدعون أنها ليست أساسية لأنها لا ترى الإنسان من الداخل فقيمتها خارجية وليست داخلية . ويدعى هؤلاء المربون أن ماهو أساسى يتمثل فى الخبرات المربية التى تربى الإنسان من الداخل . وهذا صحيح . إلا أنه لا يقلل من المهارات الثلاث باعتبارها أساسية وتعلمها ضرورى كأدوات للإتصال بالخبرات المربية واكتسابها. وتعنى الأساسيات أيضا المواد الأخرى الأساسية لتكوين المواطن الحر المستنير المنتج . إن العودة إلى تعليم الأساسيات تعنى إصلاح مسار التعليم الذى تعثر فى خطواته على مر العصور بين مد وجزر .وقد أثبتت التجربة أنه لا يصح إلا الصحيح . والصحيح هنا هو التعليم الأساسى المثمر البناء الذى يركز على تعلم المواد الأساسية لا بإعتبارها هدفا فى ذاتها وإنما وسيلة لفهم الإنسان لنفسه ولعالمه المعاصر . إن علوم التاريخ والجغرافيا والفلسفة والطبيعة والكيمياء وغيرها تعتبر علوما أساسية من هذا المنطلق .وإذا كان تطور التربية قد تأرجح فى العقود الماضية مابين شكلية أساليب التربية التقليدية فى تعليم المواد الأساسية وبين تسيب التربية الحديثة فى زيادة اهتمامها بالمتعلم على حساب الاهتمام بتعليم المواد الأساسية فإنه قد آن

الأوان لتحقيق الإتزان بينها فى محور للإرتكاز يركز على الجانبين على قدم المساواة دون أن يطغى كل منها على الأخر . وهذه ليست معادلة صعبة كما تبدو إذا خلصت النية وصحت العزيمة . وهذا فى اعتقادى يمثل لب العودة إلى الأساسيات التى يجب أن تكون نبراسا لإصلاح نظمنا التعليمية فى البلاد العربية .

١٥- زيادة الاهتمام بالتعليم غير الرسمى :

من التطورات التربوية الهامة على الصعيد العالمى فى السنوات الأخيرة أن التعليم لم يعد مرادفا لكلمة التمدرس أو المدرسة . وتزايدت أهمية الدور الذى يلعبه التعليم غير الرسمى إلى جانب نظام التعليم الرسمى فى تعليم الأفراد بصفة عامة دون الاقتصار فقط على الأطفال . وقد أدى ذلك فى كثير من دول العالم المعاصر إلى توسيع منظور نظم التعليم القومية واتساع مجالاتها فى تقديم الخدمات التعليمية ذات الطبيعة غير التقليدية داخل المدرسة وخارجها. وكان لاتساع نطاق الاهتمامات والاحتياجات التعليمية للجمهور الجديد من المتعلمين أن قامت أبنية تعليمية جديدة . وكان لتركيز الاهتمام الحديث على تعليم الأفراد غير المنتظمين فى المدارس أو المؤسسات التعليمية ومايتصل بذلك من انتشار مبدأ التربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة أن حدثت تطورات تربوية هامة فى الدول المختلفة . منها وجود شبكة هائلة متزايدة باستمرار من المؤسسات التعليمية الجديدة التى تقدم مختلف الخدمات التعليمية غير التقليدية للصغار والكبار على السواء . ومنها أيضا تزايد اهتمام الدول بتعليم أطفال ماقبل المدرسة الابتدائية . وبعض الدول المتقدمة على وجه

الخصوص أولى اهتماما كبيرا بقطاع الشباب الذين أنهوا التعليم الثانوى ولم يلتحقوا بالتعليم العالى ويريدون الدخول إلى ميدان العمل . وقد وجدت لمثل هؤلاء الشباب برامج متنوعة لتأهيلهم إلى الدخول إلى سوق العمل كما هو فى الدول الأوروبية الغربية وفى أمريكا مما يتضح من كلامنا عن هذه الدول فى أماكن متفرقة من هذا الكتاب . بعض الدول الأخرى لاسيما النامية إهتمت بقطاع الأطفال والشباب المتسربين من المدرسة أو الراسبين فى التعليم ولم يواصلوا تعليمهم . وقامت بعض الدول بعمل برامج تأهيلية مهنية صناعية وزراعية وتجارية وغيرها لتستوعب هؤلاء الأفراد مما يتضح من عرضنا أيضا فى أماكن متفرقة من هذا الكتاب . بعض الدول ركزت على الراشدين الكبار من الأميين الذين فاتتهم فرصة التعليم لكنهم يمثلون قوة عاملة هامة فى المجتمع من الضرورى تعليمها لزيادة الاستفادة منها . وبعض الدول جمع بين هذا وذاك من البرامج لمختلف قطاعات الأفراد فى المجتمع حسب قدراته وإمكاناته . وشملت البرامج إلى جانب محو الأمية برامج أخرى مثل الصحة والغذاء وتنظيم الأسرة وغيرها . وكان من التطورات الهامة أيضا ظهور مؤسسات تعليمية جديدة تجمع بين التعليم الرسمى وغير الرسمى معا مثل مراكز ومدارس كليات المجتمع التى تقدم برامج تعليمية نظامية للأطفال وفى نفس الوقت تقدم خدمات تعليمية مختلفة للكبار سواء فى الريف أو الحضر. وقد اتبعت دول كثيرة هذا النظام منها دول الشرق الأقصى النامية ومنها دول عربية كما أشرنا عند كلامنا عن مراكز التعليم الريفى المتكامل فى السودان إلا أنها على نطاق ضيق محدود مما يحد من قيمتها وفعاليتها.

هذه التطورات الهامة على الصعيد العالمى وإن انعكس بعضها على الدول العربية إلا أنها كما سبق أن أشرنا محدودة فى كمـــها ونوعها على السواء . وعلى الدول العربية أن تولى فى السنوات القادمة مزيدا من الإهتمام بأنظمة التعليم غير الرسمى المناسبة لمواجهة إحتياجات سكانها وأبنائها . كما يجب أن توفر البرامج التأهيلية للشباب الذين يتركون المدرسة لتأهيلهم للدخول إلى مجال العمل بالاستفادة من تجربة الدول المختلفة فى هذا المجال . وقد يدفعنا ذلك إلى توسيع النظرة إلى قطاع التعليم الخاص وما يمكن أن يقوم به من دور فعال فى هذا السبيل على غرار ما أشرنا إليه فى تجربة لبنان . وهى تجربة حية فيها دروس مستفادة لكثير من الأنظمة العربية .

١٦ - الإصلاح التربوى ومشكلات العصر :

يشهد العالم المعاصر على اختلاف درجات نموه فى الشرق والغرب على السواء مشكلات متفاوتة فى حدتها صعودا وهبوطا لكنها بصفة عامة تهدد النظام والأمن العالمى . من هذه المشكلات البطالة والمخدرات بأنواعها والإرهاب الدولى والإقليمى والصراعات العرقية والعنصرية والقومية التى تصل إلى حد الحروب والعنف السياسى والدينى بما فى ذلك العنف المنظم وانتشار الجريمة والتلوث البيئى بما فى ذلك التلوث النووي وتهديد الحياة على الأرض وإتساع الفجوة بين الدول الغنية والفقيرة بل وفى داخل الدولة نفسها بين الغنى والفقير وغيرها من المشكلات . وقد قامت كثير من الدول المعاصرة فى السنوات الأخيرة بإعداد برامج تربوية وتعليمية لمواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها. وذلك من خلال التعرف على أسبابها فى عقول الشباب ومحاولة التغلب

على هذه الأسباب والقضاء عليها قبل أن تستفحل . إلا أن الدلائل تشير إلى أن هذه البرامج ليست كافية وأن نتائجها غير مرضية . فما زالت هذه المشكلات تستشرى وتنتشر لدرجة أنها أصبحت مثيرة للتحدى للسلطات والمجتمعات . فإذا أضفنا إلى ذلك مايسود كثير من المجتمعات المتقدمة من تضخم ، وارتفاع تكاليف الحياة ، وهبوط اقتصادى ليس هناك بريق أمل كبير فى الخروج منه فى السنوات القليلة القادمة أمكننا أن نتمثل الصورة المخيفة للوضع العالمى الراهن وما تواجهه التربية من تحد حقيقى للقيام بدورها والوفاء بالتزاماتها نحو التغلب على هذه المشكلات باعتبارها المدخل الحقيقى للعلاج . وينسحب هذا الوضع على كل دول العالم المعاصر بدرجات متفاوتة . ومن هنا كان لابد من تضافر الجهود العالمية والدولية إلى جانب الجهود الإقليمية والمحلية لمعالجة الموقف والسيطرة عليه . وهى مهمة تبدو صعبة وعسيرة نظراً لترتب هذه المشكلات على بعضها وتداخلها أحيانا وصعوبة وجود حل يسير أو سريع لها فى المستقبل القريب .فإذا أخذنا الدول الأوربية كمثال نجد أن هناك عاملين رئيسيين مسئولين إلى حد كبير عن الأزمة الراهنة بين الشباب . هما تفشى البطالة بينهم ونقص برامج التدريب المتاحة لهم . وهو مايتضح من البيانات الإحصائية التى نوردها فى السطور التالية . وينبغى أن نشير هنا إلى أن ذلك ينسحب بدرجات متفاوتة على الشباب فى مختلف دول العالم المعاصر.

نسب البطالة فى الدول الأوربية :

يبين الجدول التالى نسب البطالة فى دول السوق الأوربية المشتركة،عام ١٩٨٦ (Debeauvais : 1992,P.62) .

الدولة	النسبة المئوية للبطالة	
	سن ١٨-٢٥	سن ٢٥ فما فوق
كل دول السوق	٢١	٩٫٥
بلجيكا	٢٠	١٠
الدانمارك	١٠	٨
فرنسا	٢٢	٨٫٥
ألمانيا	٩٫٥	٨
اليونان	٢٢	٦
أيرلندة	٢٤	١٧
إيطاليا	٣٣	٥
لوكسمبورج	٦	١٫٥
هولندا	١٦	٩
البرتغال	٢١	٧
أسبانيا	٤٧	١٦
بريطانيا	١٨	١٠

ومن هذا الجدول يتضح أن مايقرب من ثلث القوى العاملة فى دول

السوق الأوربية متعطلة عن العمل، وأن البطالة بين الشباب (سن ١٨-٢٥) أعلى منها بالنسبة للفئات الأخرى . وغنى عن القول أن البطالة تدمر الشباب وتقتل فيهم التطلع والطموح وتولد فى نفوسهم الإحساس بالظلم والثورة والتمرد والعنف وكل مظاهر الإنحلال والإنحراف .

أنواع التدريب المتاحة للشباب :

يبين الجدول الآتى أنواع التدريب المتاحة للشباب من سن ١٦-١٨ فى بعض الدول الأوربيةعام ١٩٨٤ . (Debeauvais: 1992,P.63)

الدولة	التعليم الثانوى	التنمية الصناعية	تعليم الكبار	غير الملتحقين بأى برنامج تدريبى	
	٪	٪	٪	٪	عددهم بالآلاف
فرنسا	٦٠	٨	٥	٢٧	٢٥٥٧
ألمانيا	٣٥	٤٠	٢	٢٣	٢٩٠٦
إيطاليا	٦٠	٧	٤	٢٩	٢٧٢٠
هولنده	٥٣	١٥	٤	٢٨	٧٣٠
السويد	٧٤	-	٨	١٨	٣٧٠
بريطانيا	٣٣	١٥	١٥	٣٨	٢٧٧١

ويتضح من هذا الجدول أنه على الرغم من وجود برامج تدريبية وتأهيلية للشباب بعد سن الإلزام وهى السن التى يتركون عندها المدرسة فهناك ما يتراوح بين الربع والثلث غير ملتحقين بأى برنامج تدريبى أو تأهيلى . وهذه النسبة إذا ما ترجمت إلى أعداد وأرقام فإنها تصل الى ملايين الخريجين كما هو مبين بالجدول.

خطوات على طريق الإصلاح :

من بين الخطوات التى تقوم الدول الأوربية باتخاذها حاليا القيام بعدة إصلاحات تربوية للنظام التعليمى بها . من بينها استحداث أنظمة فرعية ومؤسسات تعليمية جديدة وتطوير محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه وزيادة فعاليته فى إكساب المعرف والمهارات . واتخذت الدول إجراءات مختلفة كحلول للموقف . ففى فرنسا على سبيل المثال أنشئت حديثا لجنة الاقتصاد والتربية . وفى بريطانيا قامت برامج مختلفة أشرنا إليها فى مكان آخر هذا الكتاب.

وإلى جانب الجهود الفردية للدول قامت الجهود العالمية التى حملت لواءها منظمة اليونسكو . فقامت بإنشاء تعاون عالمى فى برامج معينة مثل برنامج التربية من أجل التفاهم العالمى والتربية من أجل حقوق الإنسان والتربية البيئية والتربية السكانية . ويجب أيضا أن نشير إلى جهود المجلس الأوربى Council of Europe ومنظمة التعاون الاقتصادى للتنمية الأوربية OECD .

وهناك الجهود المتعددة بين الحكومات والدول لا سيما دول أوربا الغربية. ووجدت برامج للتعاون والتبادل بين هذه الدول فى مجال التعليم والتدريب منها البرنامج المعروف باسم إرازموس ERASMUS وكوميت COMETT وبترا PETRA ولينجوا LINGUA وأريون ARION وسيديفوب CEDEFO ويوريدايس EURYDICE وتيمبس TEMPUS . وهذه البرامج تهدف أساسا إلى رفع مستوى أداء النظم التعليمية فى الدول الأوربية المختلفة وزيادة فاعليتها وكفاءتها فى إعداد الشباب وتربيتهم وتأهيلهم للحياة وسوق العمل . ومنها ما يركز على

تعليم اللغات الأوربية مثل برنامج إرازموس ولينجوا كما سبق أن أشرنا .

١٧- الإصلاحات الجامعية :

تشير بعض الدراسات إلى أن الإصلاحات والتغيرات الرئيسية فى حياة الجامعة جاءت من الخارج بفعل قوى أخرى لها سلطان ونفوذ مثل نابليون فى فرنسا ووزراء التعليم فى ألمانيا واللجنة الملكية ولجنة المنح الجامعية فى بريطانيا والحزب الشيوعى فى روسيا والإمبراطور فى اليابان والكونجرس والمؤسسات فى الولايات المتحدة الأمريكية . وكانت هذه المؤسسات الجامعية سريعة الاستجابة للإحتياجات والإمكانيات . وكانت الأداة أو الوسيلة الرئيسية للإصلاح فيما يشمل تدريس الطب وتقديم الدراسات متداخلة التخصصات وإنخراط الجامعات فى الشئون العالمية (Corwin : P.285).ويمكننا أن نعرض لأهم الإصلاحات والتجديدات الجامعية فى السطور التالية :-

أولا : التغييرات البنيوية التنظيمية :

على الرغم من أن بنية التعليم الجامعى فى كثير من دول العالم المعاصر ومنها الدول المتقدمة لم تتغير طيلة النصف قرن الماضى فإن هناك بعض التغييرات البنيويه والتنظيمية الداخلية ومن أهمها :

أ- إعادة تنظيم السنة الدراسية الجامعية لتشمل العام بأكمله بما فى ذلك فصل الصيف وذلك لزيادة الإستفادة من الإمكانيات المادية والخدمات المتاحة .

ب- إنشاء كليات المجتمع ذات السنتين أو الأربع سنوات لتواجه إحتياجات كثير من الطلاب ومنها الكليات التى تعرف باسم Non Campus

College في أمريكا . وهى كليات تتبع نظاما مشابها لنظام الإنتساب المعروف فى جامعاتنا

جـ- إنشاء الجامعة المفتوحة Open University وهى بديل الجامعة التقليدية حيث يستطيع الطلاب مواصلة الدراسة والحصول على درجة علمية دون أن يحضروا دراسة منظمة عن طريق المحاضرات.ومثل هذه الجامعة المفتوحة موجودة فى بريطانياوألمانيا واليابان وغيرها من الدول . ويوجد نظام مماثل لها فى أمريكا يسمى بالجامعات بدون حوائط " Universitiy Without Walls " . وهو نظام يتعاون فيه مؤسسات تعليمية مختلفة منها جامعات كبيرة وكليات مجتمع صغيرة.وبعض الوقت يقضيه الطالب فى دراسة مقررات دراسية تقليدية فى الكلية المحلية فى منطقته . ويستطيع أن ينتقل إلى كلية أخرى من الكليات التابعة أو المتعاونة . كما يستطيع أن يلتحق بعمل تحت الإشراف فى المؤسسات الصناعية والمستشفيات والمتاحف،أو يدرس دراسة مستقلة مهتديا فى ذلك بقائمة المراجع ومحاضرات التلفزيون والتسجيلات والشرائط .

ومن أمثلة هذه البرامج البرنامج الذى يربط بين مايقرب من عشرين كلية بكلية آنتيوك Antioch College فى ولاية أوهايو الأمريكية . وهناك مثل هذا البرنامج فى نيويورك وكان يضم ألفى طالب فى سنة ١٩٧٢ كلهم يقومون بأعمال فردية .بيد أن مثل هذه التجارب التجديدية باهظة التكاليف وتتناول أعدادا محدودة من الطلاب . ولا يمكن تطبيقها إلا بتوفر مصادر ثقافية هائلة فى مدن كبرى مثل نيويورك وشيكاغو وفيلادلفيا.ومن هنا يصعب الأخذ بمثل

هذه التجديدات فى دول أقل استعدادا فى إمكانياتها المادية والثقافية .

ثانيا : التكوين المهنى لهيئة التدريس الجامعى :

من التجديدات التربوية التكوين المهنى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فمن المعروف أن هؤلاء الأعضاء على عكس معلمى التعليم العام لا يتلقون أى إعداد قبل الدخول فى المهنة . والتغير الحادث الآن هو اهتمام الجامعات برفع الأداء المهنى لهيئة التدريس بها من خلال برامج تدريبية . ويعتبر ذلك تجديدا حديثا فى التعليم الجامعى . وكثير من الجامعات لا سيما فى الدول المتقدمة أنشأت بها مراكز لتكوين أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم . وفى مصر بدأت بعض الجامعات بالأخذ بهذا الاتجاه وإن كان مازال فى بدايته .

وتعتبر جامعة ماجيل Mc Gill فى مونتريال فى كندا من المراكز الجامعية الهامة لتطوير التدريس فى أمريكا الشمالية . وأنشىء بها منذ ١٩٦٩ مركز للتعليم والتطور The Centre for Learning and Development. وهو يقدم خدمات متنوعة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تشمل تقويم المقرر وتصميم وتطوير نماذج التدريس وأساليب التعليم والتعلم وغيرها من الخدمات المهنية . (Main : P. 60)

وفى دراسة مستفيضة قام بها "سيجل"- Siegel ١٩٨٠ لمعرفة جوانب النجاح والفشل فى البرامج التى نظمت لتحسين عملية التدريس بما فى ذلك نشاط المراكز المنشأة لهذا الغرض توصل إلى بعض النتائج من أهمها :

١- أن أكثر الجوانب نجاحا فى تحسين البرامج تلك التى تتعلق بالتطوير

المهنى من خلال الإجازات الدراسية Study Leave وحضور المؤتمرات والإطلاع على البحوث والمطبوعات فى مجال التخصص وتبادل أعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات التعليمية الأخرى .

٢- أن الجهود التى بذلت لعمل مشروعات فى تطوير التدريس لم تحقق نجاحا . فقد كان أعضاء هيئة التدريس متشككين فى قيمة الورش Workshops فى تحسين أسلوب تدريسهم . بيد أن هذه المشروعات تحقق نجاحا كما يبدو عندما تدور حول مهارات معينة مستخدمة .

إصلاح تمويل الجامعات والتعليم العالى :

من المعروف أن هناك ثلاثة صور رئيسية لتمويل التعليم العالى فى الدول المعاصرة.هى المساعدات الحكومية، والمنح غير المشروطة أو المشروطة، والدخل المتحصل من تقديم الإستشارات والخدمات الأكاديمية . ويلاحظ الآن وجود تحول فى الدول الأوربية من التمويل الحكومى والمنح غير المشروطة إلى المنح المشروطة والتمويل من خلال سوق العمل وتقديم الخدمات الجامعية الأكاديمية . ويعتقد أن هذا الإصلاح سيؤدى إلى تغييرات فى طبيعة التعليم الجامعى العالى . فكثير من الحكومات لا سيما الأوربية تنظر الآن إلى الحوافز التمويلية على أنها أكثر فعالية فى التأثير على نشاط الجامعات والمعاهد العالية من التدخلات الإدارية . وأصبحت هيئات التمويل العامة أو الحكومية إنتقائية بصفة متزايدة . ففى عدد كثير من الدول أصبحت الحكومات تنظر لدورها على أنها تتولى شراء الخدمة الأكاديمية بالنيابة عن المجتمع أكثر من كونه إدارة وتصريف شئون المعاهد الأكاديمية العالية .وهناك بصفة عامة إهتمام

متزايد من جانب الحكومات الأوربية بتركيز التمويل العام للجامعات والمعاهد العالية على المتطلبات القومية مثل زيادة عدد المعلمين فى العلوم والرياضيات وما شابهها.

والواقع أن الإتجاه إلى تقديم الإستشارات والخدمة الأكاديمية لسوق العمل ينظر إليه على أنه مصدر تمويلى للجامعات يخفف العبء على التمويل العام والحكومى . وهناك وجهة نظر أخرى هى أنه طالما أن الفائدة من التعليم الجامعى والعالى تعود على الأفراد وعلى المؤسسات العامة والخاصة التى سيعملون فيها بعد تخرجهم فإن على جميع الأطراف أن تتحمل النفقات.وهذه الأطراف هى : الطالب والحكومة والمؤسسات الخاصة . وفى بريطانيا على سبيل المثال تعتقد السلطات الحكومية بأن تنافس الجامعات والمعاهد العالية على الحصول على تمويل من الهيئات الحكومية أو غيرها يساعد على زيادة كفاءتها وفاعليتها.وهناك إتجاه متزايد للأخذ بنظام المنح المشروطة وذلك عن طريق قيام البنوك والمؤسسات المالية الأخرى بتقديم قروض للطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعى والعالى يقومون بسدادها بعد تخرجهم وإلتحاقهم بالعمل . ومن المعروف أن نظام التمويل الذى كان معمولا به فى الجامعات البريطانية قبل ذلك هو نظام المنح غير المشروطة التى كانت تقدمها هيئة المنح الجامعية التى ألغيت وحل محلها الآن مجلس تمويل الجامعات والمعاهد العليا.

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أشهر الأمثلة على سعى الجامعات للحصول على تمويل لها من السوق الحر مقابل تقديم خدماتها الأكاديمية والاستشارية . والواقع أن كثيرا من الدول المعاصرة قد عدلت

لوائحها الجامعية لتمكن الجامعات من الإحتفاظ بدخلها من البحوث العلمية والإستشارات المهنية والخدمات الأكاديمية بما فى ذلك دخلها من تقديم مقررات دراسية فى مقابل الحصول على تكاليفها كاملة . هذه الإصلاحات قد ينظر إليها أحيانا من جانب الجامعات والمعاهد العالية على أنها تهديد لها وأنها تشعر معها بوجود أخطار تحيط بها . ومع ذلك فإن هذه الإصلاحات توفر فرصا أوسع للجامعات لتنويع خدماتها بدلا من الإقتصار على زبائنها التقليدين من خريجى المدارس الثانوية . وينبغى أن نشير هنا إلى أن الجامعات وغيرها من المؤسسات التى تستطيع أن تستجيب لإحتياجات البلاد القومية والتى يتحقق لها الإدارة بطريقة فعالة يمكن أن يتحقق لها الإزدهار وتتوفر لها المصادر التى تمكنها من أداء وظائفها الأكاديمية الرئيسية سواء فى تقدم المعرفة والكشف عن ألوان من المعرفة الجديدة أو فى النقد الاجتماعى وحل مشكلات المجتمع أو تعليم الطلاب وتخريج المهنيين والمتخصصين . ومن الضرورى أن يتوفر للجامعات ومعاهد التعليم العالى حد أدنى من التمويل العام أو الحكومى لضمان حريتها الأكاديمية وتحقيق الثبات والاستقرار الضرورى لها وحمايتها من التقلبات والأهواء فى المجتمع . وإلى جانب ذلك تسعى الجامعات وتعمل جاهدة على تنويع مصادرها المالية بما تقدمه من دور إيجابى بناء لخدمة المجتمع والوفاء بمتطلباته القومية .

الفصل الثامن
دعوات متطرفة للإصلاح
والتجديد التربوى

هناك عدة دعوات متطرفة للإصلاح والتجديد التربوى . وقد لاقت هذه الدعوات شهرة وذيوعا على الرغم من ضعف مصداقيتها ومدى مناسبتها وقابليتها للتطبيق . ويصدق على هذه الدعوات المثل القائل :"خالف تعرف". وقد عرفت هذه الدعوات على نطاق واسع لأنها خالفت العرف المألوف . وفى السطور التالية سنحاول أن نعرض لأشهر هذه الدعوات لا لترويجها وإنما لنقدها وهدمها وتحصين أفكارنا ضدها .

أولا : المدارس الحرة Free Schools

يطلق اسم المدرسة الحرة تاريخيا على المدرسة المجانية التى لم يكن يدفع فيها الطالب مصروفات دراسية . أما الأن ومنذ الستينيات فى انجلترا السبعينيات فى أمريكا فقد اختلف معناها فى أعقاب حركة الدعوة إلى اللامدرسية Deschooling. وأصبح يطلق اسم المدرسة الحرة على المدارس التى لها الحرية فى التخفف من بعض قيود المنهج المدرسى وطرق التدريس والعلاقات الإجتماعية المثيرة للإعتراض من جانب دعاة هذه المدرسة . وقد أنشئت كثير من المدارس الحرة فى المدن الكبيرة فى بريطانيا كما فى غيرها من الدول مثل أمريكا وألمانيا وأستراليا . والقليل منها استطاع أن يستمر فى بريطانيا بمساعدة مالية من السلطات التعليمية المحلية .وكانت هذه المدارس تضم الأطفال الذين يتغيبون عن الذهاب إلى مدارس العادية أو الأطفال الذين

يبدون عدم رضائهم من المدارس العادية . والمدرسة الحرة تميل عادة إلى أن تتخفف كثيرا من الأمور الشكلية والرسمية . وهى تقدمية فى منهجها وطرق تدريسها وديمقراطية فى علاقاتها التى ترتبط بين المعلمين والتلاميذ. وسنركز الكلام فى السطور التالية على المدارس الحرة فى أمريكا ومدرسة نيل الحرة فى انجلترا .

المدارس الحرة فى أمريكا Free Schools

هى أحد التجديدات التى عرفها التعليم الأمريكى بعد أن عرفتها إنجلترا من قبل فقد بدأت حركة المدارس الحرة فى انجلترا فى مطلع الستينات وفى أمريكا فى أواخر السيتنات بعدد صغير من المدارس وصل عددها عام ١٩٦٧ إلى حوالى عشرين مدرسة ثم زاد العدد إلى أن أصبح ٥٠٠ مدرسة عام ١٩٧٢ . وهذه المدارس تختلف فيما بينها فى الروح والأسلوب لكنها تتفق جميعها فيما بينها على رفض الممارسات التربوية القائمة فى التعليم العام الأمريكى لا سيما ما يتعلق منها بالجبر والإلزام والقيود . كما أن عدد التلاميذ بهذه المدارس كان صغيرا يتراوح مابين ست وثمانى طلاب إلى حوالى ٢٥٠ طالبا. لكن فى غالبيتها كان عدد التلاميذ يتراوح مابين ٣٠ولا يزيد عن ٤٠ تلميذا تقريبا . وكان المعلمون بها يعلمون كمتطوعين أو بمرتبات قليلة جدا. وكان على هذه المدارس باعتبارها مدارس غير عامة أن تبحث عن مصادر تمويل خاصة بها . وقلة منها كانت محظوظة فى حصولها على تمويل حكومى أو من المؤسسات . أما غالبيتها فكانت تعتمد فى تمويلها على الهدايا والإعانات وتحصيل مصروفات دراسية رمزية من التلاميذ حسب استطاعتهم.وكانت تعلم

بما يتوفر لها من الأدوات والإمكانيات. وكانت هذه المدارس على العموم تواجه مشكلات مالية خطيرة . مما حتم عليها تدنى مستوياتها التعليمية ومستويات معلميها ومبانيها. لقد كانت مبانيها فقيرة تتمثل فى استخدام الجراجات القديمة أو المخازن أو البيوت أو الكنائس . ولم يكن من الغريب إذن على هذه المدارس أن يكون مصيرها محتوما . فعدد كبير منها لم يستطيع أن يستمر سوى عامين. وبصرف النظر عن مصير هذه المدارس فإن الاتجاه الذى تمثله يجسد الرغبة المتزايدة أو المتنامية للإصلاح التعليمى . وقد أدرك المصلحون الذين ينتمون إلى حركات الإصلاح الجذرى أنهم فى نهاية المطاف لا يستطيعون تحقيق النصر مالم تحدث تغييرات رئيسية فى المجتمع الكبير .

إن إنشاء المدارس الحرة يعتبر إحياء لحركة التربية التقدمية . ومن المعروف أن الحركة التقدمية فى التربية فى أمريكا بلغت أوجها فى العشرينات والثلاثينات ثم بدأ مغيبها فى الأربعينات وإنهارت فى الخمسينات . ثم أعيد بعثها فى حركة المدارس الحرة فى أوائل الستينيات على يد " نيل Neil فى انجلترا وقيامه بتأسيس مدرسة " سمرهيل". ثم بدأت فى أمريكا فى منتصف الستينات تحت تأثير كتابات جون هولت J.Holt وهربارت كوهل H.Kohl وجورج دنيسون G.Dennison وجيمس هندرسون J.Hinderson وجوناثان كوزول J.Kozol . وعبرت عن نفسها فى ظهور عدد من المدارس الجديدة المتمركزة حول الطفل مختلفة النوعية والطابع . وقد قام رالف تايلر R.Tyler المربى الأمريكى المعروف بكتاباته فى المناهج هو وزملاؤه بدراسة منظمة طيلة ثمانى سنوات لتقويم نتائج الطرق التقدمية فى التربية . وكانوا من دعاة المدرسة الحرة .(Cremin:P.340)

يقول كريمن فى نقد المدرسة الحرة الأمريكية إن من السخف الشديد الإعتقاد بأن " ترك الحبل على الغارب " للطفل وإطلاق عنانه فى وسط موقف غير مخطط وغير منظم يجعله حرا بطريقة لها مغزى . إن ذلك يعنى التخلى عنه لقوى عمياء من الباعة الجوالين الذين لا يهمهم تعليم الأطفال أو الحقيقة أو مستقبل المجتمع الأمريكى (Cremin:P.342) .

مدرسة نيل الحرة :

نيل Neill (١٨٨٤-١٩٧٣) هو مرب إسكتلندى وأحد رواد التربية التقدمية.وخلال تجربته الأولى بالتدريس فى المدارس الحكومية فى إسكتلندا ثار ضد التدريس التقليدى . وفى سنة ١٩٢١ كان مؤسسا مشاركا للمدرسة التقدمية الدولية فى هيليراو Hellerau فى درسدن بألمانيا . ثم نقلت المدرسة بعد ثلاث سنوات إلى أستراليا ثم إلى إنجلترا وعرفت باسم مدرسة " سمرهيل" Summerhill فى منطقة سافوك Suffok .وتصفها عدة دراسات بأنها كانت أحسن مدرسة تقدمية معروفة فى زمانها لكثرة ما كتبه نيل عنها وعن أفكاره التربوية (Blishen :P.495) *.

---

* ألف " نيل " كتبا كثيرة ترجمت الى لغات مختلفة وانتشرت فى العالم من أهمها :

1- A Dominic's Log (1915) سجل أو دفتر المدرس
2- A Dominie Dismissed (1916) مدرس مطرود
3- A Dominic in Doubt (1920) مدرس فى شك
4- A Dominic's Five,Or Free School (1924) المدرسة الحرة
5- The Problem child (1926) التلميذ المشكل
6- The Problem Parent (1932) الأب المشكل
7- That Dreadful School (1937) هذه المدرسة المفزعة
8- The Problem Teacher (1939) المدرس المشكل
9- Summerhill: A Compilation (1962). مدرسة سمر هيل

إن الفكرة الرئيسية عند "نيل" هى أن الأطفال إذا لم يتعرضوا لضغوط الكبار وتأثيرهم فإنهم يمثلون بذورا جيدة تنمو لتصبح كائنات طيبة صالحة . ويقول "نيل" معبرا عن ذلك :

" رأيى أن الطفل عاقل وواقعى بالفطرة . وإذا ماترك لنفسه دون أى تدخل من الكبار فإنه ينمو إلى الدرجة التى تسمح بها قدرته ." وواضح أن هذه الأفكار تردد صدى أفكار روسو الذى تأثر بها "نيل" كما تأثر بغيره من أمثال "فرويد" وهومر لين " Homer Lane * فى مفاهيم التحليل النفسى . ويتضح تأثيره فى ممارسة " نيل" الخاصة بقدرة الطلاب على أن يضعوا القواعد لأنفسهم بأنفسهم.لقد حرر "نيل" مدرسته من كل أنواع التأثيرات أو الضغوط على الأطفال . وكان الطفل يترك بدون عمل أى شيء حتى يصل إلى تكوين فكرة بنفسه عما ينبغى أن يفعله . وهو ما يعتبر إمتدادا لحركة التربية التقدمية فى الولايات المتحدة فى العشرينات . لقد كان الطلاب ذكورا وإناثا يقيمون إقامة كاملة فى المدرسة . وكانوا يتمتعون بكامل حرياتهم تقريبا إلا فى المسائل التى تتعرض فيها حياتهم أو صحتهم أو حرية الأخرين للخطر . وكان حضور الدروس إختياريا. ويستطيع الأطفال أن يدرسوها أو لا يدرسوها لسنوات حسب رغباتهم. وكانت تحكم المدرسة وتدار بطريقة ديمقراطية تتقرر فيها الأشياء وتتخذ القرارات بالتصويت عليها من جانب هيئة التدريس والطلاب على السواء.

---

* هومرلين (١٨٧٥-١٩٢٥) هو أحد الرواد الأمريكيين فى تعليم الأطفال المتخلفين والمضطربين . وقد حضر إلى انجلترا سنة ١٩١٣ ليتولى أحد معاهد هؤلاء الأطفال فى " دورست " Dorset . وكان من أنصار التحليل النفسى مثل " نيل" فى تعليم هؤلاء الأطفال وهى فكرة كانت تعتبر سابقة لأوانها آنذاك .

لقد كان نيل من أكثر أنصار التربية التقدمية تطرفا . وإنتهى الأمر بمدرسته أن كرهها الآباء والمعلمون بل والتلاميذ.وكانت نهايتها مثل نهاية زميلاتها من المدارس الحرة فى أمريكا .

وفى تقويم آراء نيل يقول "كريمين" إنه لا جديد فيما كتبه "نيل" . فكل ماجاء فى كتاباته جرب فى المدارس التقدمية الأمريكية فى العشرينات والثلاثينات (Cremin :P.340) .

ثانيا : الدعوة إلى مجتمع بلا مدارس : Deschooling Society

وهى ترتبط بإسم المربى المعروف إيڤان إلليتش Ivan Illich.وقد ولد إللتيش فى ڤينا ١٩٢٦.ودرس الفلسفة والدين فى جامعة "جريجورى" فى روما" .وحصل على درجة الدكتوراه فى الفلسفة فى التاريخ من جامعة سالزبورج، وذهب إلى أمريكا عام ١٩٥١ حيث عمل قسيسا فى الأبرشية البورتريكية الأيرلندية فى مدينة نيويورك . ومن عام ١٩٥٦ إلى ١٩٦٠ عمل نائبا لمدير الجامعة الكاثولوكية فى بورتريكو حيث قام بتنظيم مركز لتدريب القساوسة الأمريكيين فى دول أمريكا اللاتينية . ثم عمل مديرا لمركز التوثيق الثقافى فى المكسيك ، وهى مؤسسة تربوية تهدف إلى تحسين الظروف الاجتماعية والثقافية لشعوب دول أمريكا اللاتينية . وله عدة كتب من أشهرها كتاب مجتمع بلا مدارس Deschooling Society الذى حقق له شهرة كبيرة على طريقة " خالف تعرف " وأثار جدلا ونقاشا مازال يحتدم حتى اليوم . وبعد أن حقق هذه الشهرة وسلطت عليه الأضواء تحدث فى كثير من الميادين منها النقل والمواصلات والطاقة والطب .

آراء إللتيش :

لقد كال إللتيش النقد المر العنيف إلى المدارس . ويتركز نقده أساسا على فشلها التعليمى والتربوى المكلف وعلى مناهجها المقررة وتدريجها للطلاب بطريقة تخدم أغراض العرض والطلب وقيم المجتمع الإستهلاكى . إنه باختصار يرى أن المجتمع الذى أفسدته قلة من المستهلكين المبذرين هو مجتمع غير صالح لتقديم غذاء ثقافى مناسب للجماهير .

إن المعرفة فى نظر إللتيش ومن على شاكلته من النقاد يمكن انتاجها وبيعها بطريقة أكثر فعالية فى السوق الحر المفتوح لا عن طريق السوق الذى تسيطر عليه المدرسة . وتبعا لهؤلاء يمكن إكتساب معظم المهارات من نماذجها إذا كان المتعلم حريصا على اكتسابها . وأنه بهذا يتحقق عدالة ومساواة فى القوة الشرائية للتعليم من جانب الأفراد . وهؤلاء النقاد يطالبون بالفصل بين العملية التى تتم بها إكتساب المعرفة والعملية التى يتم بها قياسها ومنح شهادات التصديق الخاصة بها . بيد أن هؤلاء يرون أنه من الزيف الإعتقاد فى أن قيام سوق حرة للمعرفة يمكن أن يكون بديلا تربويا جوهريا للمدارس . صحيح أن من الزيف الإعتقاد بأن قيام مثل هذه السوق الحرة يمكنها أن تقضى على مايسمى بالمناهج المستترة أو الخفية للمدارس المعاصرة . كما تقضى على الاحتكار المهنى أو التنظيمى للتدريس كما هو قائم حاليا .كما تقضى على الطابور الموحد لطقوس تدشين التلاميذ كما هى الآن فى المدارس . يضاف إلى ذلك أن هذه السوق الحرة توفر عددا لا يحصى من الأيادى الخفية أو المستترة التى تعمل على وضع كل فرد فى المكان المناسب له فى الشبكة الاجتماعية

الهائلة. إن المعرفة الأن ينظر إليها على أنها ضرورة أولى من ضرورات الحياة وأنها أندر عملة لأى مجتمع . وإلى جانب ذلك هى سلعة نادرة أيضا . فنحن نتحدث مثلا عن تقديم الخدمات الفنية والخدمات الطبية لأن الأفراد أصبح ينظر إليهم على أنهم غير قادرين على خدمة أنفسهم فنيا أو طبيا. وفى هذه المجتمعات أصبح الناس يؤمنون بأن الخدمات المهنية أكثر أهمية من العناية الشخصية . والمدرسة لا تعلم إلا قشورا من هذه الخدمات أو مايفيد التلاميذ فى الإعتماد على أنفسهم فى حياتهم .إن المدارس حاليا فى نظر هؤلاء النقادتحدد قدرة المعلم بالفصل الدراسى . وهى بهذا تحد منها لأنها تحول بينه وبين أن تكون الحياة برمتها مجالا لنشاطه . واختفاء المدرسة فى نظر هؤلاء النقاد يزيل هذا القيد ويزج بين المعرفة فى سوق حرة مفتوحة . كما تجعل التعلم من خلال العمل أو الوظيفة ممكنا .

ومن المبررات الأخرى التى يستند إليها هؤلاء النقادأن تكاليف التعليم فى كل أنحاء العالم والمجتمعات ترتفع بسرعة أو بمعدل أسرع من إنتاجية الاقتصاد برمته . وأصبحت الحكومات تنوء بعبء الأموال الضخمة التى تنفق على التعليم فى الوقت الذى تتعالى الشكوى منه . مما حدا إلى التفكير أحيانا إلى تأجير القطاع الخاص ليقوم بإدارة النظام التعليمى. كما أن ثورة أصحاب الدعوة إلى اللامدرسية موجهة ضد الإمتيازات والقوة التى تتيحها النظام التعليمى الحالى لبعض الأفراد ويحتكر المعرفة لنفسه . ويطالبون بنقل مسئولية التعليم والتعلم من المدرسة إلى المجتمع برمته . إن المعاهد أو المدارس إذا توجب وجودها يجب أن تكون مراكز خدمة وتسهيلات تقدم فيها خدمات

مثل الكتب والشرائح والأدوات والتسجيلات أو خدمات التليفزيون أو المسارح وما شابها من الأمور التى يستخدمها المهنيون أساسا .

إن لامدرسية المجتمع تعنى إلغاء المكانة المهنية لأقدم ثانى مهنة فى التاريخ ونعنى بها التدريس . وفى نظرهم أن إشتراط حصول المعلمين على شهادات معينة حتى يمكنهم القيام بالتدريس يمثل قيدا غير مناسب على أحد الحقوق الرئيسية للإنسان وهو حرية الكلام . كما يمثل حضور التلاميذ الإجبارى للمدارس تدخلا فى حق حرية الإجتماع أو التجمع . إن لا مدرسية المجتمع تعنى تغيرا ثقافيا يستعيد الناس بمقتضاه الممارسة الفعالة لحرياتهم الطبيعية التى كفلتها لهم التشريعات . وهذه دعوى ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب كما يبدو . وهى سمة من سمات الدعوى إلى اللامدرسية . ولا يكف هؤلاء عن تغليف دعواهم بالجميل من الأفكار والمعسول من العبارات . ويرددون بعض المسلمات التى يؤمن بها غيرهم ليتسللوا منها إلى إضفاء البريق على دعواهم. فهم يقولون بأن معظم الناس يتعلمون فى معظم الأوقات عندما يقومون بأداء مايحبون وأن معظم الناس لديهم حب الإستطلاع ويريدون إضفاء المعنى على كل مايواجهون أو يحتكون به . وأن معظم الناس قادرون على التفاعل الشخصى المألوف مع الأخرين - والشخص إذا كان عليه أن ينمو يحتاج إلى الاتصال بالأشياء والأماكن والعمليات والأحداث والسجلات وغيرهامما يساعده على ذلك. هذه الإمكانية غير متاحة له الآن . ولكن عندما تصبح المعرفة سلعة فإنها تكتسب حقوق حماية الملكيات الخاصة . أما فى المدرسة فإن المعلم يحتفظ بالمعلومات لنفسه مالم تكن مناسبة للبرنامج الدراسى أو التعليمى اليومى .

كما أن وسائل الاتصال تقدم المعلومات لكنها لا تنشر الأشياء التى لا تصلح للنشر . إن المعلومات موصدة فى إطار لغات خاصة . والمعلمون المتخصصون يعيشون على إعادة تفسيرها .

إن الخطوة الأولى لفتح طريق المهارات أمام من يطلب تعلمها تكون بتقديم مختلف الحوافز للأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارات على تقديم مهاراتهم للأخرين أو إشراكهم فيها . وهذا قد يكون فى غير صالح النقابات والاتحادات المهنية. لكن التلمذة الصناعية المتعددة لها جاذبيتها وبريقها . فهى تقدم لكل فرد الفرصة لتعلم شىء عن أى شىء . وليس هناك مايمنع أو يحول دون تعلم الفرد لمهارات متعددة أو يجمع بينها مثل تعلم قيادة السيارة وإصلاح التليفونات والتمريض والحرف الفنية الأخرى . بيد أن الاشتراك فى المعرفة أو إشراك الآخرين فى المهارة ليس ضمانا للتعلم . فهذا الاشتراك مقيد باحتكار البرامج التعليمية للتعلم واحتكار الاتحادات والنقابات لإصدار تراخيص المهنة ومقيد بتكنولوجيا الندرة أيضا . ذلك أن المهارات المطلوبة اليوم هى مهارات عالية متخصصة وهى تمثل ندرة بالطبع .هذه هى آراء إلليتش فى دعوته إلى اللامدرسية.

نقد آراء إلليتش :

إن إلليتش يتصور باختصار موقفا يمكن للأفراد فيه أن يكتسبوا المهارات التى يرغبون تعلمها عن طريق نظام أسهل للاتصال بمصادر التعلم سواء كانت هذه المصادر أفرادا أو أشياء أخرى .ويعلق أحد الكتاب المعاصرين على آراء إلليتش بقوله " إنها تمثل فردية مثالية متطرفة تتباين مع الراديكالية

الشيوعية التى تستخدم قيما وأساليب مدرسية تقليدية للمحافظة على نفسها . (McFarland : P.122)

وينتقد آخرون الدعوة إلى اللامدرسية بأن زعيمها إلليتش قد تناول فى دعوته حرية الأفراد فى التعلم أو تعلم مايرغبون فيه، وتناول موضوع سهولة الوصول إلى أسرار وأدوات المجتمع بصورة غير مقيدة. وهو يعتقد أنه بالغاء التعليم الإجبارى فإن المجتمع الأفضل سيظهر إلى الوجود بطريقة ما. لكنه لم يناقش إمكانية تحقق مجتمعه الفاضل، ولم يبين لنا .كيف يعمل مجتمعه الفاضل بدون مؤسسات .إن دعوة إلليتش إلى إلغاء المدارس فى مجتمع تلغى فيه كل المؤسسات هى محض "هراء". ويكفى أن تتصور مدينة تنعدم فيها المؤسسات. إن مثل هذه المدينة ستكون غارقة فى زبالتها بعد شهر واحد لأنها لن تجد من يجمعها . إن هذه الدعوة هى عودة بالمجتمع إلى عصر البدائية والهمجية عندما كان الإنسان يعول نفسه بنفسه من خلال صيد السمك أو الحيوان . ولكى نصل إلى هذا المستوى على حد تعبير بعض النقاد يجب إنقاص سكان العالم إلى أقل من ٢٠٠ مليون. وهذا مستحيل (Rich: P.155) والمدارس مع أنها تتبع برنامجا معينا إلا أن هذا البرنامج لا يعنى تخريج نمط واحد من التلاميذ ، والإصلاح التربوى داخل المدرسة وخارجها ممكن لأن المدرسة ليس لها دور إستغلالى محدد سلفا . فالمدارس تقدم خبرات متنوعة واهتمامات متباينة. وفيها مكان للمعلمين التقدميين ليعملوا ويمارسوا مواهبهم. إن الدعوة إلى اللامدرسية لا تقدم حلولا مفيدة . وهى غير عملية ومدمرة للمجتمع ولا تخدم غرضا مفيدا نافعا .

وقد سبق أن أشرنا إلى النقد الذى وجه إلى الليتش ووصفه بأنه "فوضوى" " ولودى" Luddite فى كلامنا عن أنواع المصلحين فى أول الكتاب ويستحسن الرجوع إليه منعا من التكرار .

أنصار آخرون :

هناك أنصار آخرون لإلليتش فى دعوته منهم " رايمر "Reimer مؤلف كتاب "School is Dead " - المدرسة ميتة ، وقد عفا عليها الزمن . ويجب أن نشير إلى أن " رايمر" وإلليتش قد عملا معا فى بورتيريكو فى منتصف الخمسينات . وهو نفسه يقول فى مقدمة كتابه بأنه كان يجمع بينهما اهتمام مشترك فى مشاكل الكنيسة ومشاكل التربية فى دول أمريكا اللاتينية".

ومن الدعوات الإصلاحية المتطرفة أيضا دعوة بوستمان Postman وزميله فى كتابهما Teaching As A Subversive Activity - التدريس كنشاط هدام. وهما يطالبان بمدرسة جديدة ومعلمين جديد يستطيعون العمل مع التلاميذ بأساليب جديدة بعيدة عن المقررات الدراسية والاختبارات والامتحانات . مدرسة ليست فيها متطلبات أو شروط وليس فيها موظفون متفرغون أو إدارة متفرغة. وليس فيها أيه قيود على التلاميذ بما فى ذلك جلوسهم على المقاعد فى الصفوف الدراسية (Postman: PP.146-147) لكنها فى الواقع لايقدمان بديلا مفيدا.كما هو واضح من كلامهما.

ثالثا : تربية المقهورين أو تربية التحرر :

وهى ترتبط باسم "باولو فريرى Paulo Fraire .وهو مرب برازيلى ولد سنة ١٩٢١ تطورت أفكاره من خلال جهوده فى محو أمية الفقراء المحرومين فى

أمريكا اللاتينية فى البرازيل وشيلى . وقد حاول فى نفس الوقت أن يستثير فيهم وعيا جديدا بأنفسهم ومؤسساتهم الإجتماعية ، وطرق تحويلها وتطويرها . ولذلك ينظر إليه على نطاق واسع بأن آراءه تناسب تعليم الجماعات المحرومة فى أيه ثقافه أخرى وله كتاب تربية المقهورين Edducation of the oppressed (١٩٧٠) والتربية من أجل الشعور الناقد (١٩٧٥) Education for Critical Consciousness بالإنجليزية . وله كتاب " تربية التحرر" بالأسبانية .

وقد أمضى باولو فريرى مايقرب من ١٧ عاما فى برامج محو الأمية بالبرازيل . وكان المنسق العام للخطة القومية لمحو الأمية . وقد سجن عام ١٩٦٤ عندما قام الجيش بالاستيلاء على السلطة فى البلاد وأجبر على مغادرة البرازيل ، فتوجه إلى شيلى حيث عمل لمدة خمس سنوات مع منظمة اليونسكو مستشارا لمعهد البحوث والتدريب فى الإصلاح الزراعى . وعمل أيضا أستاذا للتاريخ ولفلسفة التربية فى جامعة شيلى . ثم عمل فى جامعة هارفارد الأميريكية . وبعد عام أصبح مستشارا للمجس العالمى للكنائس فى چنيف .

ولباولو فريرى سمعة أو شهرة كمرب يرى فى التربية وسيلة رئيسية للثورة . وكتابه " تربية المقهورين " هو دليل العمل الذى يوضح نمط التربية الضرورية لإحداث التغيرات الجذرية السياسية والإجتماعية فى المجتمع. والشىء الغريب عن فريرى أنه هو نفسه لم يشترك يوما ما فى أى نشاط ثورى مما دعا إليه فى كتابه . وهو نفسه يقول صراحة فى مقدمة كتابه المشار إليه عن تربية المقهورين :

" من الممكن أن يتساءل البعض عن حقى فى مناقشة العمل الثورى وهو

موضوع ليس لدى فيه خبرة محددة . وعلى كل حال فإن حقيقة أننى لم أشترك شخيصا فى أى عمل ثورى لا ينفى إمكانية إبداء رأيى فى ذلك ."

لقد كانت أهداف فريرى هى محو أمية جماهير البرازيليين وزيادة التمثيل السياسى الشعبى وإشتراك الجماهير . وكان مهتما بديمقراطية الثقافة البرازيلية . وقد رأت بعض الجماعات اليمنية فى آرائه وأعماله ثورية .

إن النصيحة التى يقدمها فريرى للمعلمين فى المدارس العامة أن يعملوا من خلال النظام وأن يعملوا القليل الذى يستطيعون أن يعملوه . أما خارج النظام فإنهم يستطيعون أن يعملوا أشياء كثيرة . وهى دعوة هدامة تقلقل النظام الإجتماعى وتهدده . وليس من المفروض أن يعمل المعلمون ضد نظام يعملون من أجله ويتقاضون مرتباتهم منه . لقد نادى "فريرى" بالثورات السياسية والعمل الثورى للشعوب المقهورة فى العالم الثالث . وهى دعوة خطيرة تقض مضاجع كثير من الشعوب . ولا يرحب بها النظام الدولى ولا تساعد على الإستقرار العالمى .

إن دعوة "فريرى" إلى الثورة قد إعتمدت على أساس من الديانة المسيحية والمبادىء الدينية التى وجدت لنفسها تشجيعا وتقبلا من جانب رجال الدين المسيحى فى دول أمريكا اللاتينية الذين يعرفهم "فريرى" جيدا . والواقع أن كثيرا من الدعوات الإصلاحية المتطرفة جاءت من أناس لهم اهتمامات بمجتمعات أمريكا اللاتينية مثل "إللتيش" "ورايمر" . ولا شك أن دعواتهم الإصلاحية متأثرة بالأوضاع فى هذه المجتمعات . ومن الخطأ تعميمها على باقى المجتمعات الأخرى .

نقدا آراء فريرى :

لقد وجهت لآراء فريرى إنتقادات كثيرة منها أن نظرية وإستراتيجية الثورة عنده يبدو أنها ساذجة فجة على حد تعبير بعض النقاد (Rich: P.172) ويبدو أنه متأثر بانطباعاته عن الظروف والأحوال الاجتماعية فى البرازيل الذى كان محتكا بها عن قرب كما أشرنا. وكتابة "تربية المقهورين" يبدو أنه كتبه لنفسه ولتابعيه من المصلحين ليبين لهم ما كان ينبغى عليهم عمله لإحداث تغييرات حقيقية فى المجتمع البرازيلى فى أوائل الستينيات . إن التحليل البسيط لهذا المجتمع البرازيلى إلى قاهرين ومقهورين لايقدم حلا عادلا للموقف التاريخى . وتطبيق هذا التحليل بصورة أعم على المجتمعات الأخرى غير مقبول بل هو مرفوض تماما .

إن أحد العيوب الرئيسية فى نظرية "فريرى" يتمثل فى نقص المعالجة وعدم كفايتها . فأى موقف بالنسبة له حيث يستغل إنسان ما إنسانا آخر أو يعوق تقدمه فى سبيل تحقيق ذاته كفرد مسئول يعتبر موقفا قهريا وموقف علاقة بين قاهر ومقهور . وإن هدف التحرر من القهر هو إضفاء الإنسانية على الفرد . فمشكلة القهر عنده تختزل فى مشكلة اللاإنسانية.إن نزعة "فريرى" إلى رؤية العلاقة بين الناس فى علاقة واحدة - قاهر ومقهور - يجعل من الصعب تطبيق أسلوبه التربوى . كما أن فشله فى عرض نظريته فى مضمون تاريخى وثقافى لموقف معين جعلها نظرية مجردة .

يقول "جون إيجرتون".Egerton.J فى نقد "فريرى": إن "فريرى"لا يتميز عنا فى أفكاره الجذرية وليس هناك أصالة فيما يقوله . إنه يكرر نفس الإتهام

القديم ، وينتقد تركيزنا الضيق على مشكلات صغيرة . والبديل الذى قدمه وهو المنظور الواسع أو العالمى خطابى وأجوف وعفا عليه الزمن . إنه يعتبر منظرا سياسيا وأيديولوجيا ولكنه ليس مربيا . وليس هناك أى شىء محدد أو واضح فيما يقوله (Rich:P.168).

ونورد أخيرا ماتذكره إحدى الدراسات من نقد لأراء " فريرى " فهى تقول: "إن كتاباته تظهر بوضوح عناصر ماركسية أو إشتراكية ماركسية . فهو يقبل حتمية الصراع الطبقى الذى يترتب على التوزيع غير العادل للإنتاج وعدم قدرة الجماهير على السيطرة على وسائل الإنتاج. إن الماركسيين يقولون إن الناس يقسمون قسرا إلى طبقتين : مستغلين بكسر الغين ومستغلين بفتح الغين وهذا التقسيم يؤدى تلقائيا إلى الصراع الإجتماعى . إن "فريرى" يردد صدى هذه الأفكار بتطويعها لفلسفة خاصة به تعتمد أساسا على عناصر ماركسية (Birch : PP.179-180).

الفصل التاسع
الإصلاح والتجديد التربوى فى أوضاع المعلمين وإعدادهم

مهنة التعليم والوضع العالمى الراهن

مقدمة :

مما يؤسف له مايقال عادة من أن التعليم مهنة لا تحظى بمكانة عالية بين المهن الأخرى . بل إنه فى داخل المهنة ذاتها تتباين درجة الإحترام والتقدير وتتوزع توزيعا هرميا حسب مادة تخصص المعلم ومدى كفاءته وقدرته . وهناك شبه إعتقاد بين المربين بأنه كلما كبر التلميذ وتقدم فى التعليم زادت متطلبات المهارات المتوفرة لدى المعلم .ولا تقتصر هذه النظرة على الدول النامية ، بل هناك بعض الأمثله الحديثة من تجارب نظم تعليمية فى دول متقدمة مثل بريطانيا ففى إجتماع لمجلس الإدارة فى إحدى المدارس البريطانية ذكر ناظر المدرسة فى حديثه أن نائبه يريد أن يعمل فى مدرسة للحضانه فى الفصل الدراسى التالى . وتعجب أحد أعضاء مجلس الإدارة واعترض على ذلك بأنه لا ينبغى الإنقاص من شأن الرجل بهذه الطريقة بعد أن قدم خدمات كثيرة للمدرسة . مثال آخر أن أحد وزراء التربية قال فى حديث له إن الأطفال فى سن ٤-٥ من السهل جدا التدريس لهم بالمقارنه بالأطفال فى سن ١٤ . (Delyon : PP.13-14).

الوضع العالمى الراهن :

إن هناك مايزيد على ثلاثين مليون معلم فى مختلف نظم التعليم فى العالم يعملون تحت مختلف الظروف والأحوال. وفى معظم المجتمعات المعاصرة

يعمل فى مهنة التعليم أعداد أكبر مما هو موجود فى أية مهنة أخرى لها نفس المستوى من الإعداد المهنى . فعدد المعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال ضعف عدد المهندسين وثمانية أضعاف عدد المحامين وأكثر من ٢٥ ضعف عدد الأطباء . وفى الهند يبلغ عدد المعلمين عشرة أضعاف عدد المهندسين ومائتى ضعف عدد الأطباء (Rust : P.3) . ويصدق هذا الوضع على العالم العربى بدرجات متفاوته كما يصدق على غيره من الدول .

ويلخص راست Rust (ص ص ١١-١٢) الموقف العالمى الراهن لمهنة التعليم فى السمات الآتية :

١- أن نسبة الإناث بين المعلمين تصل إلى حوالى ٧٥ ٪ فى المرحلة الإبتدائية و ٥٠ ٪ فى المرحلة الثانوية .

٢- أن المعلمين وإن كانوا من الناحية التاريخية من عائلات ذات مكانة عالية فإن غالبيتهم لاسيما بالنسبة للذكور تأتى بصورة متزايدة من خلفيات إجتماعية متدنية كالفلاحين والعمال . وهذا بالطبع يؤثر على مكانة المهنة وتطورها.

٣- أن الأقليات لاسيما ذات التقاليد التربوية القوية كاليهود فى أوربا وأمريكا والمسيحيين فى آسيا يزداد عدد معلميهم عن الحد المطلوب .

٤- أن عدد سنوات الإعداد المهنى للمعلم على المستوى العالمى تزداد حاليا إلى ١٣ سنة بالنسبة لمعلم التعليم الابتدائى وإلى ١٦ سنة بالنسبة للمعلم الثانوى .

٥- هناك إنخفاض نسبى على مر السنين فى تقدير مكانة معاهد المعلمين

(الإبتدائية) وزيادة نسبة المعلمين الذين يتخرجون من معاهد تعليمة ثانوية وعالية متدنية المكانة نسبيا.

٦- أن مستوى التحصيل الأكاديمي للداخلين فى مهنة التعليم يتدنى نسبيا بمضى الزمن بالنسبة لأقرانهم فى المهن الأخرى .

٧- أن متوسط عدد سنوات الخبرة للعاملين فى مهنة التعليم يبدو أنه يقل بمضى الزمن مما يعكس زيادة متطلبات الإعداد والتأخر فى الدخول للمهنة أو زيادة عدد التاركين للمهنة إلى مهن أخرى أو الإنقطاع للعمل بالمنزل . ومن ثم فإنه على الرغم من أن أعداد المعلمين كبيرة فإنه لامناص من وجود نقص ومشكلات فى توفير أعداد المعلمين ذوى الكفاءات العالية المتخصصة .

وواضح أن هذه الصوره حزينة وتستدعى من المربين التأمل فيها ومواجهتها بالحلول المناسبة لاسيما بالنسبة للبلاد العربية.

وضع المعلمات :

إن توقعات المعلمات وتصورهن لأنفسهن وأدوارهن تتشكل حسب المدارس التى يعملن بها.كما تتشكل بتجاربهن الخاصة كإناث صغار داخل المدرسة وخارجها،وبنموذج الدور الإجتماعى للأنثى المرسوم لهن . (De Lyon:P.3).

إن المعلمات لهن الغلبة العددية دون المكانة فى التعليم الابتدائى . ويشير بعض المربين إلى أن تعليم الأطفال ينظر إليه على أنه عمل المرأة لدرجة

أنه يعتبر مهنة طبيعية لها بحكم مايتوفر لديها من حنان الأمومة وعطفها وصبرها . وهذا الوضع يؤثر بصورة مباشرة على مكانة مهنة التعليم. فهناك إرتباط بين إنخفاض مكانة المعلمين فى التعليم الابتدائى وبين الغلبة العددية للإناث العاملات فيه .

إن المعلمين من الرجال يعرفون عن العمل فى التعليم الإبتدائى وهذا إتجاه واضح فى الدول العربية والدول المتقدمة على السواء فالإحصاءات الحديثة (١٩٨٦) عن التعليم فى بريطانيا تشير إلى أنه فى حين أن مايقرب من ثمانية آلاف فتاة تقدمن للإلتحاق ببرامج إعداد المعلمين للمرحلة الإبتدائية كان عدد الذكور يقل قليلا عن الألف .

تحسين مرتبات المعلمين :

تعتبر مرتبات المعلمين من أهم المشكلات التى تنعكس على الوضع الإجتماعى لمهنة التعليم . وقد حاولت الدول المختلفة تحسين مرتبات المعلمين بها نتيجة للإرتفاع المستمر فى تكاليف الحياة من ناحية ولتحقيق بعض مطالب الإصلاح من جانب المعلمين والنقابات التعليمية المهنية من جانب آخر . وعلى الرغم من هذه الإصلاحات فما زالت مرتبات المعلمين فى كل دول العالم تقريبا أقل من غيرها. بيد أن السويد تعتبر من أحسن الأمثلة على تساوى مرتبات المعلمين مع غيرهم من الفئات المهنية العليا .

ففى أمريكا مرتبات المعلمين أحسن حالا من الموظفين الصغار لكنها منخفضة بصفة عامة . وفى فرنسا مرتبات المعلمين أقل نسبيا من المهن الأخرى

فمتوسط مرتب معلم التعليم الإبتدائى يعادل أقل من نصف مرتب المهندس. ومرتب معلم الثانونى يعادل حوالى الثلثين .(Passow : P.72). ونفس الإتجاه موجود فى انجلترا وغيرها من الدول الأوربية وإن كانت هناك تحسينات فى السنوات الأخيرة . وفى ألمانيا مرتب معلم الإبتدائى معتدل بالمقارنة بالموظفين الصغار لكن معلم الثانوى منخفض بالمقارنة بالفئات الأخرى . وفى اليابان مرتبات المعلمين منخفضة بصفه عامة وتعادل ما يتقاضاه عامل عادى فى مصنع سواء بالنسبة لمعلم الإبتدائى أو الثانوى .

تطوير اعداد المعلم :

مقدمة :

من الدعوات التى تتردد حديثا فى الكتابات التربوية ، أنه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلم . وأنه لا يمكن إحداث التطوير المهنى للمعلم بدون تطويره الشخصي . وأن المعلم له دور هام فى تغيير عالم المدرسة.مثل هذه الدعوات تكون أساسا فلسفيا فى إعداد المعلم اليوم .

والواقع أن تطوير لإعداد المعلم يعتبر من أكثر ميادين التربية دعوة للإصلاح باعتباره حجر الزاوية فى العملية التعليمية والتدريسية وأنه إذا صلح المعلم صلح التعليم . ويرتبط بالكلام عن إعداد المعلم الكلام عن مهنة التدريس. ولعل أكثر المربين شهره فى الذود عن مهنة التدريس والدفاع عنها والسعى لتطويرها " ليبرمان " Lieberman المربى الأمريكى ذائع الصيت . وذلك من خلال أفكاره الثاقبة التى عبر عنها وأثبت الزمن صحتها . وأصبحت مبدأ مسلما به الأن بل ومعمولا به فى كثير من النظم التعليمية المعاصرة . من هذه

الأفكار تأكيده لأهمية العلاقة بين اعداد المعلم وبين الجامعة بدورها فى البحث العلمى . وفى هذا الصدد يقول :

إن أساتذه كليات المعلمين (أى غير الجامعية) ينافحون بأن هذه المعاهد مثالية لإعداد المعلمين لأنها على عكس الجامعات تركز على التدريب بدلا من البحث . إن هذه وجهه نظر غير مهنية على الإطلاق . إن أحسن المدارس المهنية سواء فى الطب أو الهندسة أو طب الأسنان أو علم النفس أو غير ذلك تضمها الجامعات التى هى مراكز للبحث العلمى (Lieberman: 1960.P.108) .

وكان ليبرمان من المؤمنين بالاستقلالية الذاتية لمهنة التدريس وتخليصها من سلطان المدرين . وهو يرى فى هذه السلطة حائلا دون ممارسة المعلمين لواجباتهم المهنية كاملة . وفى عبارة مشهورة له يقول : " إن الحائل دون تمهين التدريس يكمن على وجه التحديد فى حقيقة أن المديرين (رجال الإدارة) لهم سلطان كبير على المعلمين . ومن الطبيعى أن المديرين المخولين بالسلطة نادرا ما يستطيعون مقاومة الضغط لاستخدامها . (Lieberman : P.486) .

وهكذا أكد ليبرمان دور الجامعة ومسئوليتها فى إعداد المعلم كما أكد الاستقلالية الذاتية لمهنة التدريس وتخليصها من سلطان المديرين،ورأى فى هذا السلطان حائلا دون ممارسة المعلمين لأصول المهنة .

وكان "كونانت" المربى الأمريكى المعروف من المهتمين أيضا بالمعلمين إلا أن اهتمامه باعداد لامعلم كان أكثر من اِهتمامه بمهنة التعليم . وهو فى هذا يختلف عن ليبرمان الذى ركز اهتمامه على الجانب المهنى .

رفع مستوى إعداد المعلم :

لقد أوصى تقرير "روبنز" (١٩٦٠) عن التعليم العالى في بريطانيا بأن يكون إعداد معلم التعليم الابتدائى فى إطار الجامعة وليس فى معاهد المعلمين القائمة فى أوربا وبريطانيا . ومع أن تقرير "روبنز" لم يكن هدفه إعداد المعلم إلا أن نظرته إلى رفع مستوى إعداد معلم التعليم الابتدائى تعتبر نظره تجديدية ثاقبة . وقد تدعم هذا الاتجاه فيما بعد فى مختلف دول العالم لا سيما دول أوربا الغربية والدول العربية وبعض الدول النامية الأخرى . وأصبح الآن اتجاها معمولا به فى مصر وغيرها من الدول العربية.

ويتصل برفع مستوى إعداد المعلم العمل على رفع مستوى أدائه فى المهنة . وقد اتخذت عدة اجراءات لتحقيق ذلك من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة ومن خلال توفير أنظمة تحفيزية تختلف باختلاف الدول . ففى أمريكا مثلا اتخذت اجراءات تعرف بنظم التعويضات على أساس الأداء Performance-based Compensation systems لرفع مستوى آداء المعلمين من خلال التنافس فيما بينهم على تحسين أدائهم : مثل أجور التمايز Merit Pay وسلم الترقى،والمدرسين ذوى الخبرة، وهيئة تدريس مختلفة. بيد أن هذه الإجراءات وقد أدخلت منذ ٧٠ سنة تعرضت لمشكلات عويصة لأن إتحادات المعلمين الأمريكية نظرت إليها على أنها عديمة القيمة . كما أنها كانت تفتقر إلى طرق الحكم على التدريس المتميز، وواجهت مشكلات إدارية ، ونقص التمويل(Hanson,1991.P.32) وبعض هذه الأنظمة ومنها أجور التمايز هجرت فى منتصف الثمانينيات. وكان البديل لذلك هو تحسين نوعية المدرس من البداية أى منذ إعداده للمهنة .ومن أحدث

التطورات فى هذا المجال هو أن يكون إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب باعتبار مهنة الطب نموذجا جيدا للإعداد المهنى . وسنفصل الكلام عن ذلك فيما بعد.

نظام الكفاءات التدريسية لإعداد المعلم Competency Based Teacher Education:

هو اسم لحركة إصلاحية حديثة فى إعداد المعلم ظهرت أولا فى أمريكا. وهى تقوم على تدريب المعلمين فى عملية إعدادهم للتدريس على مهارات معينة للتفاعل مع التلاميذ فى الفصل . كما تقوم على أن المقررات التى يدرسها معلمو المستقبل والعاملون فى الخدمة يجب أن تظهر بوضوح المعلومات والمهارات والاتجاهات المتوقع منهم إكتسابها . ويعتبر نظام الكفاءات التدريسية أهم تجديد فى مجال إعداد المعلم فى السبعينات .

أساليب تحديد الكفاءات التدريسية :

هناك أساليب مختلفة لتحديد الكفاءات التدريسية من أهمها :

١- أسلوب التصور المهنى حيث يقوم مجموعة من المربين والمدرسين بتحديد الكفاءات التى يتصورون أنها ضرورية فى التدريس الفعال ثم يختار منها أكثر الكفاءات أهمية حسب تصوراتهم .

٢- أسلوب النموذج التصورى . وهو نموذج تصورى يتفق عليه على أنه مناسب. وهو يختلف باختلاف المؤسسات . من النماذج التى إتبعتها جامعة "ميتشجان" نموذج المعلم كممارس لعلم السلوك.وأى نموذج من هذه النماذج متكامل فى ذاته من حيث الافتراضات التى يقوم عليها والمؤشرات والطرق الإجرائية التى يستخدمها.ولهذا فإن المعلمين يمارسون

كفاءات مختلفة فى ظل كل نموذج منها .

٣- أسلوب تحديد المهام (Task Analysis) حيث يسأل المعلمون أو المربون أن يقوموا بترتيب الأنشطة التدريسية التى يمارسها المعلم من وجهة نظرهم . ثم يتم إختيار أهمها وترتيبها فى قائمة الكفاءات التدريسية .

٤- أسلوب البحث العلمى . فالقائمون بتطوير أسلوب الكفاءات التدريسية يراجعون البحوث السابقة لجمع مؤشرات عن الممارسات التدريسية الفعالة ، ثم يقيمون على أساس ذلك برنامجا يعتقد أنه يلبى المتطلبات.

٥- أسلوب ترجمة المقررات المهنية التى تدرس فى معاهد إعداد المعلمين إلى كفاءات يبدو أنها تحقق التدريس الفعال .

٦- أسلوب تحديد الكفاءات على أساس إحتياجات التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم : رياض أطفال - إبتدائى - ثانوى .وبناء على تحديد هذه الاحتياجات تعد المناهج الدراسية والمواد التعليمية والبرامج المدرسية التى تحققها والكفاءات التدريسية التى ترتبط بها .

٧- الأسلوب السابع يتشابه مع الأسلوب السابق إلا أنه يضيف إليه تقدير إحتياجات المجتمع كمتطلب سابق لتحديد إحتياجات التلاميذ .

ويجب أن نشير إلى أن كثيرا من المتخصصين فى إعداد برامج الكفاءات التدريسية إعتمدوا على أسلوب أو أكثر من هذه الأساليب فى إعداد برنامجهم.

نقد نظام الكفاءات التدريسية:

إن برامج الكفاءات التدريسية يصعب إعدادها لعدم الاتفاق على مكوناتها ولتعقد عناصرها وتداخلها . وهى تطلب وقتا وجهدا كبيرا. كما أن

تطبيقها دونه صعوبات . وليس هناك نمط موحد لها كما أن هناك مشكلات تتعلق بطرق وأساليب تقويمها (Houston : P.905) .

وقد هاجم النقاد الإنسانيون نظام كفاءات التدريس لتحديد أهدافها سلفاً، ولأن الذى يتحكم فى المتعلم هو نظام خارجى مفروض عليه غير نابع من ذاته. ونقاد أخرى يهاجمونه كنظام لا يقوم على استخدام الذكاء . لأنه بتأكيده على الأداء فإن أى ممثل بسيط يستطيع أن يقوم بأداء متطلبات الدور دون أن يكون لديه الخلفية أو القاعدة المهنية الضرورية . ويمكن لهذا الممثل أن يحصل على درجات النجاح بتقليد السلوك أو الإجراء المطلوب من المعلم بإتباع التعليمات المكتوبة.(Honston : P.902) .

المدة الزمنية لإكتساب مهارة التدريس :

من المسلم به أن التجديد والتغيير يتطلب قيادة واعية قادرة على إحداثه. ومعظم التغييرات أو التجديدات التربوية تتطلب تعديلات فى إتجاهات وسلوك العاملين . ويمكن أن نستنتج من دراسات متعددة أن التغيير فى أسلوب المعلم فى التدريس أو سلوكه عملية معقده وتستغرق وقتا طويلا.وقد تحتاج ممارسة مهارة واحدة التمرين عليها عددا من المرات يتراوح بين ١٠-١٥ مرة حسب تقدير إحدى الدراسات حتى يمكن للمعلم أن يستخدمها بكفاءة واقتدار. وفى دراسة أخرى قدرت المدة اللازمة للوصول بمهارات المعلم إلى درجة الإتقان بفترة تتراوح مابين ستة شهور إلى ١٨ شهرا من الممارسة تحت الإشراف (Rust:P.243) .

مستوى الإعداد مقياس للتنبؤ :

إن بعض الدراسات تشير إلى أن أحسن معيار منفرد للتنبؤ بمستوى تحصيل التلاميذ فى المدارس الإبتدائية هو المستوى الرسمى لإعداد المعلم (McGinn :. P.22) . إذا كان الأمر كذلك فإن سياسة إستخدام المعلمين غير المؤهلين لأنها أكثر إقتصادا هى سياسة خاطئة تماما . كما أن ذلك يؤكد أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لا سيما للمعلمين غير المؤهلين أو الذين لا يتوفر فيهم الحد الأدنى من التأهيل المهنى .

وهذا الوضع يصدق أيضا على معلم التعليم الثانوى . لأن الفرق بين معلم التعليم الإبتدائى والثانوى هو فرق فى الدرجة لا فى النوع .

متطلبات الإصلاح الراهن :

تشير إحدى الدراسات إلى أن الإصلاح المطلوب فى إعداد المعلمين في الوقت الراهن فى الدول المتقدمة يتطلب مزيدا من تمهين المعلمين ورفع مستويات القبول بمعاهد إعدادهم وزيادة الاهتمام أو التركيز على الأساس العلمى للتربية العملية ، ومزيدا من البرامج الرفيعة للإعداد النظرى والتطبيقى، واتباع استراتيجيات أفضل لمنح الشهادات والترخيص للمعلمين، وإحداث تغييرات فى ظروف العمل تسمح بمزيد من الاستقلالية والقيادة الذاتية للمعلمين (Shulman : PP.19-20) .ويصدق ذلك أيضا على متطلبات إصلاح إعداد المعلمين فى الدول العربية وغيرها من الدول النامية .وقد لا يتوفر لهذه الدول الامكانيات المادية والبشرية لتحقيق ذلك . إلا أن ذلك لا يقلل من أهمية هذه المطالب الإصلاحية كأهداف تسعى هذه الدول إلى تحقيقها بالتدريج حسب إمكانياتها وظروفها .

مقترحات بديلة للإصلاح :

من الأساليب المفيدة المقترحة لتحسين عملية التدريس الأسلوب الذى يقترحه "جاثرى" Guthrie وهو غير عالم النفس المعروف ، هذا الأسلوب يعتمد على مايسميه " بالتدريس الرسمى" Formalistic Teaching الذى تتميز به التربية التقليدية فى شتى بقاع العالم . وهو يرى أن معظم التجديدات التربوية لتحسين عملية التدريس تضع عبئا على أكتاف المعلم لأنها تتطلب من المعلم تحسين مهاراته التدريسية كما أنها تتطلب منه تغيير أساليب تدريسه بصورة جوهرية . ويشير جاثرى إلى أنه فى البلاد التى يكون معظم المعلمين فيها على حظ قليل من المهارات المهنية والخلفية الأكاديمية فإن من المفيد التركيز على مهارات التدريس الرسمى بدلا من مطالبة المعلم بالتحول إلى أساليب تدريسية مختلفة جوهريا . وعندما يتعلم المعلمون كيف يدرسون كمعلمين تقليدين فإن تجربتهم يكون لها - كما يبدو- تأثير إيجابي على تعلم التلاميذ (Rust : PP.119-232) . وقد تأكد هذا المعنى فى دراسات أخرى منها دراسة أفالوس وحداد (١٩٨١) Avalos and Haddad ، ودراسة فولر Fuller (١٩٨٧).وهذا يعنى كما يتصور جاثرى أن الأسلوب الأمثل لرفع كفاءة معلمى الدول النامية هو العمل على تحسين أساليبهم القائمة إلى أحسن مايمكن بدلا من تحديهم بمواجهتهم بأسلوب يتطلب منهم تغييرا كبيرا.

هناك مقترحات بديلة للإصلاح تعتبر متطرفة وغير عملية منها الدعوى إلى إحلال الوسائل الإلكترونية بدل المعلمين (Rust : P.318) . إن الأدوات الإلكترونية قد تساعد المعلم فى عملية التدريس إلا أن مقدرتها على جعل

التعليم أكثر فاعلية وكفاءة من الطرق التقليدية أمر يحتاج إلى البرهنة عليه. لقد إستطاعت التكنولوجيا أن تمد يد العون للمعلم بحكم كونها جيدة الإعداد فى مساعدتها للمتعلم على التعلم . وربما ينقضى وقت طويل قبل التفكير الجدى فى إحلالها مكان المعلم البشرى . وسيظل هذا المعلم لفترة من الزمن لا يمكن تحديدها محور العملية التربوية ونقطة ارتكازها .

إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب :

من أحدث التطورات فى مجال إعداد المعلم المطالبة بأن يكون هذا الإعداد على غرار إعداد الطبيب . لأن مهنة الطب تعتبر مثالا جيدا للإعداد المهنى الناجح. ويتضمن هذا الإعداد جوانب أكاديمية وعملية وإكلينيكية. كما يتطلب تحويل كليات التربية الحالية إلى كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين يتلحق بها معلمو المستقبل بعد أن يكونوا قد حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى فى مجال التخصص . ثم يواصلون الدراسة بعدها فى كلية التربية للحصول على درجة الماجستير فى التربية كحد أدنى للدخول فى المهنة . وقد أشرنا إلى تفصيلات هذا النظام فى الكلام عن الإصلاح التربوى فى أمريكا . وقد يبدو هذا الاقتراح مكلفا فى الجهد والمال وفوق ما تستطيع أن تتحمله الدول . وهذا صحيح . إلا أن له ما يبرره . فإذا كان المجتمع يولى اهتماما باعداد الطبيب فإن إعداد المعلم ينبغى ألا يقل عن هذا الاهتمام إن لم يزد. وقد يقال إن عدد الأطباء قليل وعدد المعلمين كبير. وقد يقال أيضا إن الأطباء يتعاملون مع المرضى أما المعلمون فيتعاملون مع الأصحاء. وقد تقال أشياء أخرى كثيرة . إلا أن ذلك لا يقلل من أهمية هذا الاقتراح. ومن الغريب أن الدول المختلفة بما فيها الدول النامية تخصص أموالا هائلة للدفاع وشراء

أسلحة الحرب والدمار والتخريب . وإذا كانت هذه الدول لا يعز عليها توفير المال اللازم لذلك فمن باب أولى توفير المال اللازم للإرتقاء بمستوى إعداد المعلم وتحسين مكانته المهنية والمادية . وقد سبق أن أشرنا إلى أن مستوى إعداد المعلم دالة للتنبؤ على مستوى نوعية التعليم وتحصيل التلاميذ . وهذا فى حد ذاته يبرر أى مال وأى جهد ينفق فى سبيل ذلك . والغريب أن طه حسين دعا فى كتابه مستقبل الثقافة فى مصر (١٩٣٨) إلى اقتراح مشابه . هو إشتراط حصول معلم الثانوى على الماجستير كما أن مدرس الجامعة يشترط حصوله على الدكتوراه . إلا أنه عدل عن هذا الإقتراح إلى اقتراح آخر يرتفع فيه مستوى إعداد المعلم إلى مستوى عال على غرار نظام إمتحان المسابقة لشهادة الأجرجاسيون فى فرنسا .

إصلاح علوم التربية :

إن تقرير جيمس The James Report المشهور عن إعداد المعلمين وتدريبهم فى بريطانيا (١٩٧٢) فى كلامه عن الإعداد المهنى فى معاهد قبل الدخول فى الخدمة يقول " من غير المقترح إلغاء الدراسات التربوية التى تشمل تاريخ التربية وفلسفتها واجتماعياتها وعلم النفس التعليمى . لكن يجب أن يكون دورها مساعدا على التدريس الفعال . " وهذا يعنى أن هذه العلوم فى تدريسها ينبغى أن تركز على ما يتعلق منها بإعداد المعلم . وبعبارة أخرى توظيف علوم التربية على إختلاف موادها فى خدمة عملية التعليم والتعلم . وهذه النظرة تقلل من غلواء أولئك الذين يرون أن علوم التربية قليلة الفائدة فى إعداد المعلم ، وأولئك الذين يرون أن علوما تربوية مثل المناهج وطرق التدريس

يجب أن تحتل زمنا أكثر فى تدريسها من مواد أصول التربية على سبيل المثال. وبالتالى فإن مايطلق عليه تطوير خطة كليات التربية فى بعض البلاد العربية ومنها مصر استهدفت بالدرجة الأولى زيادة عدد الحصص فى مواد المنهج وطرق التدريس على حساب مواد أصول التربية . إن المناهج هى فى واقع أمرها تطبيق للمبادىء والأسس التى تكشف عنها علوم أصول التربية بما فيها علم النفس . لقد شهدت ساحة كليات التربية فى مصر فى مطلع السبعينيات وكان كاتب هذا السطور معاصرا لها محاولات للإصلاح لم تتمخض عن تطوير حقيقى لأن الجهود تركزت من جانب كل تخصص على الدفاع عن تخصصه والمطالبة بزيادة نصيبة فى خطة الدراسة . وكانت الغلبة لا للأصلح وإنما للأقوى.وضاع الإصلاح المنشود.وقد حدث نفس الشىء فى كليات أخرى للتربية فى بعض البلاد العربية منها كلية التربية بجامعة قطر فى أواخر الثمانينيات. وكان لكاتب هذه السطور موقف معروف من التطوير آنذاك . إننا إذا كنا نريد الإصلاح حقا فعلينا كمربين وأساتذه تربية أن ننظر إلى برامج كليات التربية فى مصر وفى غيرها من الدول العربية نظرة موضوعية مجردة عن الذاتية والغرضية والمنفعية الشخصية،نظرة بعيدة عن الأهواء والنزوات . وعندها تتركز الجهود على الإصلاح الحقيقى . وفى مصر والحمد لله وفى غيرها من البلاد العربية كفاءات كثيرة من أساتذة التربية المعاصرين قادرة على القيام بمثل هذا الإصلاح المنشود.

تقويم المعلم :

تقول ليندا دارلنج هاموند Linda Darling-Hammond فى بداية كتابها القيم عن " تقويم المعلم " الذى قامت بتحريره هى وزميلها جيسون ميلمان

Jayson Millman (ص ١٧): " تميزت حركة الإصلاح التربوى خلال الثمانينيات والتسعينيات بمفهومين رئيسيين هما : تمهين المعلم وإعادة تشكيل البنية المدرسية . هذان المفهومان هما اللذان يدور حولهما جهود الإصلاح فى التدريس والتمدرس . إن المبادرات الكثيرة التى بذلت خلال هذه الجهود الإصلاحية سعت إلى تحسين التعليم عن طريق اختيار واعداد وتدريب المعلمين الأكفاء . وقد إعتمدت هذه الجهود على تقويم المعلم لأغراض متعددة منها الإختيار والتدريب والتطوير والتحسين .لقد أصبح التقويم بما فيه تقويم المعلم يحظى باهتمام متزايد وهو مايميز بعض حركات الإصلاح التربوى فى الفترة الراهنة .

الحل الأمثل مازال بعيدا :

على الرغم من الإهتمام المتواصل خلال السنوات الطويلة الماضية بموضوع تقويم المعلم وأفضل الطرق لتحقيق ذلك فإننا لم نتوصل بعد إلى حل أمثل . وليس هناك دليل واضح على أن المعلمين ورجال الإدارة يستفيدون من نتائج التقويم . إن الدراسات التى أجريت على الممارسات المعاصرة المتبعة فى تقويم المعلم فى الدول المختلفة قد دفعت الباحثين إلى القول بأنه لا يوجد سوى عدد قليل من النظم الفعالة فى تقويم المعلم تتركز فى الولايات المتحدة الأمريكية. وبعض الباحثين يعتبرون أن كل نظم تقويم المعلم فاشلة . وعلى حد قول سكريفن الأمريكى Scriven وهو أحد أعلام التقويم المعاصرين " إن تقويم المعلم فى كارثة فالممارسات رديئة والمبادىء غير واضحة (Millman: P.201) .وهى نظرة متطرفة متشائمة. ويتساءل البعض لماذا يوجد مثل هذا الإختلاف والتباين

حول أهداف وطرق تقويم المعلم على الرغم من تاريخها الطويل ؟ ويتصدى "جود" Good "ومالريان" Kathcrine Mulryan للإجابة على هذا التساؤل بقولهما إن هناك على الأقل ستة أسباب لهذه المشكلة ؟ أولا أن هناك تضاربا عاما حول الدور المهنى للمعلم . ثانيا : أنه لا يوجد تمويل ذو قيمة للبحوث الخاصة بعملية التقويم . ثالثا : أن السلطات التعليمية يكون لها أحيانا أهداف وطرق تقويم متعدده . رابعا: أننا نعرف القليل عن العلاقة بين تصرفات المعلم وبين سلوك التلميذ فى الفصل وفرص التعلم المختلفة ، ونواتج التعلم بالنسبة للتلميذ. خامسا : أنه نظرا لأن معرفتنا عن التدريس محدودة فإن السلطات التعليمية تميل إما إلى تجاهل البحوث وإما إلى الاعتماد كثيرا على نتائجها. سادسا : أن عملية التقويم تصبح أحيانا أشبه بالطقوس التى يمارسها النظار والمعلمون لأنها متوقعة منهم لا لأنهم يقدرونها فى ذاتها (Millman:P.201)

توجه مفيد للإصلاح :

لكى يصبح لتقويم المعلم قيمة وفاعلية فإن على المربين والباحثين أن يهتموا بدراسة الطريقة والكيفية التى يؤثر بها التقويم على الأداء التدريسى بدلا من اهتمامهم بما إذا كان التقويم يؤثر على هذا الأداء أم لا .

لقد سعت حركة الإصلاح التربوى الراهنة إلى تطوير مستويات عالية من أداء المعلم بالارتفاع بمستويات التقويم منذ بداية التحاق المعلم بمرحلة الإعداد للمهنة وبعد التحاقه بالعمل بالتدريس . ولكن يجب ألا يغيب عن بالنا أن أى محاولة إصلاحية لرفع مستوى الأداء المهنى للمعلم تصبح عديمة الجدوى مالم يتوفر لدى المعلم نفسه الرغبة الصادقة والدافع القوى للنمو المهنى .

صفات لها علاقة بالنمو المهنى :

كشفت بعض البحوث الحديثة عن الصفات التى تتوفر فى المعلم ويبدو أن لها علاقة بالنمو المهنى . من أهمها (Stiggins : P.94) :

- التوقعات المهنية القوية .
- التوجه الإيجابى نحو المجازفة (Risk Taking).
- الانفتاح على التغيير .
- الرغبة فى التجريب فى الفصل .
- الانفتاح للنقد وتقبله بصدر رحب .
- المعرفة الغزيرة بالجوانب الفنية للتدريس .
- المعرفة الغزيرة بالمادة الدراسية
- المعرفة ببعض الخبرات الإيجابية الأولية عن تقويم المعلم .

خلاصة :

على الرغم من إحراز بعض التقدم فى مجال المعلم إلا أنه ينبغى أن يكون واضحا أن تقويم المعلم لم يتمخض عن معايير واضحة للتقويم . ومن الطبيعى أن تساعد بحوث المستقبل فى سبر أغوار الجوانب المجهولة أو الغامضة . ومع هذا فإن معرفتنا بطريقة التدريس الفعالة ستظل دائما موضوعا من الصعب تحديده .ولا ضير فى أننا سنظل نتبع الأساليب التقليدية المعروفة فى تقويم المعلم وتطويرها وتعديلها كلما أمكننا ذلك *.

---

* لمزيد من التفصيل عن هذا الموضوع أنر لنفس المؤلف كتاب الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها . عالم القاهرة ١٩٨٩.

الباب الثالث

الإصلاح التربوى فى الدول المعاصرة

الفصل العاشر

الإصلاح التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية

مقدمة :

إن الولايات المتحدة الأمريكية التى تقف الأن بدون منافس كعملاق القرن العشرين وربما ما بعده لا يتعدى عمرها قرنين من الزمان . وخلال تاريخها الحديث القصير كانت المدارس أداة لتدعيم الوضع الاجتماعى القائم أكثر من كونها أداة للتغيير. وقد كانت موجة الإصلاح التربوى الأمريكى فى بدايتها متأثرة بالإقتباس من النظم التعليمية الأوروبية . ومن أمثلة ذلك فكرة المدرسة العامة الأمريكية التى واجهت بعض المعارضة فى بداية عهدها . ويقول راست Rust إن فكرة المدرسة العامة الأمريكية لم تحظ بالقبول إلا بعد إقناع المربين بأنها لن تهدر النظام الإجتماعى القائم بل ستدعمه (Rust : 1968) .

وهكذا إستفادت أمريكا من تجربة الدول الأوروبية وتفادت وجود ثنائية فى النظام التعليمى بها . ولذلك قام النظام التعليمى الأمريكى على الأساس الموحد الشامل لكل الأطفال الأمريكيين وإن وجد تباين فى المستوى بين تعليم البيض وتعليم السود كمظهر من مظاهر المشكلة الكبرى وهى " مشكلة الزنوج فى أمريكا" .ولذلك فإن إستراتيجية الإصلاح التربوى فى أمريكا على عكس مثيلتها فى أوربا نادرا ما عمدت إلى إحداث تغييرات جوهرية رئيسية فى المؤسسات أو البنية الاجتماعية باستثناء الإصلاحات المرتبطة بالمشكلات العنصرية أو العرقية. ويجب أن نشير إلى أن من أهم القرارات الإصلاحية

التربوية فى السنوات الأخيرة كانت قرارات المحكمة الفيدرالية المتعلقة بحق أبناء الأمريكيين السود فى الالتحاق بالمدارس المخصصة تقليديا للبيض .

الإصلاح والفصل العنصرى :

كان من أهم خطوات الإصلاح التربوى فى السنوات الماضية فى أمريكا القضاء على سياسة الفصل العنصرى فى المدارس التى كانت سائدة والتى كان يخصص على أساسها مدارس للبيض وأخرى للسود حيث يتركزون فى الولايات الجنوبية . وقد حدث هذا الإصلاح كجزء من الاتجاه العام نحو إلغاء التمايز العنصرى فى أمريكا. وقد استطاعت الأقليات العنصرية فى أمريكا أن تحقق كثيرا من المكاسب التربوية التى تمثلت فى حق الدخول فى مدارس كانت محظورة عليهم وتحسين نوعية المدارس . بل إن التعليم نظر إليه من جانب الساسة الأمريكيين على أنه الوسيلة الفعالة لتحسين أحوال الأقليات الفقيرة وللقضاء على الفقر والمرض فى مجتماتهم المحلية .

إن كتاب المربى الأمريكى " كوزول" Kozol يحمل عنوانا مثيرا يبعث فى النفس الأسى والحزن هو : موت فى سن مبكرة .تدمير: قلوب وعقول الأطفال الزنوج فى مدارس بوسطن (الأمريكية) للتعليم العام :

Death At An Early Age : The Destruction of the Heart and Minds of Negro. Children in the Boston Public Schools .

لقد عول " كوزول" فى هذا الكتاب على خبرته كمعلم فى إحدى مدارس بوسطن . وفيه يشرح التسلطية واللاعقلانية الشريرة للمعلمين والمديرين من الطبقة الوسطى التطلعية الذين يسعون إلى فرض قيمهم المهزوزة على أطفال

لاحول لهم ولا قوة . والكتاب يعطى صورة حزينة عن تعليم الأطفال الزنوج فى أمريكا . وقد أشرنا إلى أن كتاباته تعتبر من الكتابات المؤثرة على دفع حركة المدارس الحرة فى أمريكا .

لقد كان قرار المحكمة الفيدرالية العليا فى أمريكا عام ١٩٠٤ بأن المدارس المنفصلة ليست متكافئة Equal فى ظل الدستور دافعا إلى التغيير فى سياسة الفصل العنصرى بين مدارس البيض ومدارس السود . وكان هذاالتغيير بطيئا ويواجه بالعنف أحيانا والمقاومة من جانب البيض لدرجة أن بعد مرور ١٥ سنة من بداية هذا التغيير كان ثلثا الطلاب الزنوج لا يزال فى مدارس إبتدائية وثانوية عامة غالبيتها (٩٠٪ - ١٠٠٪) من الزنوج . وهذه المدارس هى عادة متدنية المستوى بالنسبة للمدارس التى تضم طلابا معظمهم من البيض (Kerr : P.304) .

يقول "ميللر" إن قرارات المحكمة الفيدرالية العليا بشأن إلغاء الفصل العنصرى فى المدارس وعدم تخصيص مدارس منفصلة لكل من البيض والسود كانت أشبه بموجات من الصدمات للمدارس . واستحدثت برامج للموهوبين وأخرى للمحرومين ثقافيا، وصدر قانون المساعدات الفيدرالية عام ١٩٦٥ كسابقة فريدة من نوعها لم تحدث من قبل . وخصصت مساعدات مالية كبيرة لمختلف البرامج مثل التعليم المهنى والبرامج التربوية لما قبل المدرسة والتدريس عن طريق الفريق والمدارس غير المتدرجة وتعليم اللغة الأجنبية فى المدرسة الإبتدائية والتعديلات الجوهرية فى المناهج فى مواد العلوم والرياضيات والعلوم البيولوجية والإجتماعية والتليفزيون التعليمى والتعليم المبرمج وآلات التدريس (Miller, PP.1-2) .

ومن المشروعات الحكومية التى رصدت لها الحكومة الأمريكية ملايين الدولارات لتطوير إصلاحات التعليم على المستوى القومى فى المدارس ذات الدخل المنخفض من خلال برنامج تجديدية لإعداد المعلمين مايسم ببرنامج" فيلق أو جيش المعلمين"– The Teacher Corps . وقد مهد هذا البرنامج الطريق إلى التدريس أمام خريجى الآداب والعلوم وأفراد من الجماعات الأقلية الذين لم يكن فى نيتهم الإشتغال بالتدريس . ونظرا لأن هذا البرنامج كان موجها للقضاء على المشكلات الاجتماعية المعقدة على النطاق القومى فإنه عمل على تجنيد تحالف من المنظمات يسهم كل منها بتقديم المصادر والمهارات اللازمة لتحسين التدريس فى مدارس أصحاب الدخل المنخفض . وقد استهدف البرنامج تدريب المعلمين للمدارس الفقيرة وادخال بعض التجديدات على هذه المدارس . ويعتبر تدريب المعلمين لهذا البرنامج أشبه مايكون بتدريب معلم الضرورة ولم تكن من مستوى إعداد المعلم العادى .

وهكذا كان الإصلاح التربوى فى أمريكا جزءا من الإصلاح الاجتماعى. ويقول أحد الباحثين فى هذا الصدد " لقد كون الساسة خلال الستينات تحالفا لم يسبق له مثيل مع العلماء الاجتماعيين لتحويل النظريات الأكاديمية إلى برنامج طموح للإصلاح الإجتماعى يهدف إلى القضاء على مشكلات الفقر والجريمة وعدم المساواة فى الفرص الإجتماعية" (Corwin, P.354) .

إن المصلحين السياسيين فى أمريكا ينظرون إلى الواجب الملقى على عاتقهم بأنه يمثل مشكلة تربوية . ويرون أن الأقليات العرقية إستطاعت أن

تتغلب على صعوباتها ومشكلاتها بما حققته من مكاسب تعليمية وتربوية .

موجات الإصلاح التربوى :

لقد تعرضت المدارس الأمريكية العامة على امتداد تاريخها إلى موجات من الإصلاح . وكانت هذه الموجات تتأرجح مابين الأهداف السياسية التى تسعى إلى تحقيق العدالة والمساواة والتدريب على المواطنة، وبين الأهداف الاقتصادية التى تسعى لتحقيق الامتياز والتفوق والتدريب المهنى . فبينما تركزت جهود الإصلاح فى الستينات والسعبينات على تحقيق العدالة والمساواة وإلغاء التمييز العنصرى والطبقى فى المدارس نجد أن الجهود فى أوائل الثمانينات قد تركزت على تحقيق الامتياز والتفوق فى المستوى التعليمى للطالب الأمريكى . وقد تشكلت عام ١٩٨٣ لجنة قومية لهذا الغرض تعرف باللجنة القومية للامتياز فى التعليم :

National Commission on Excellence in Education

وتقريرها المشهور أمة فى خطر . كما شكلت فى نفس العام قوة عمل للتعليم من أجل النمو الاقتصادى :

Task Force on Education for Economic Growth (1983) : Action for Excellence

والواقع أن دفعة قوية للإصلاح التربوى فى أمريكا جاءت نتيجة الصدمة التى أصابتها من جراء إطلاق الإتحاد السوفيتى آنذاك لأول قمر صناعى عام ١٩٥٦ وما صاحب ذلك من إشتداد المنافسة على السيادة الدولية. وقد جسد هذه الإصلاحات التربوية صدور قانون التعليم للأمن القومى (١٩٥٧) National Defense Education Act بعد عام واحد من إطلاق القمر

الصناعى السوفيتى . وقد أثار هذا القانون الاهتمام بتعليم العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية لا سيما الروسية والعناية بالبحث العلمى . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا الساسة الأمريكيين بأن النظام السوفيتى دكتاتورى تسلطى لا يسمح بالابتكار والتقدم كما أشرنا . ومن هنا كانت الصدمة التى نبهت الأمريكيين إلى تخلف نظام تعليمهم . وقد أثبتت التجربة فيما بعد أن هذا التخلف لا يقتصر على المقارنة بالنظام السوفيتى وإنما بالمقارنة بنظم أخرى كثيرة . وقد أشار إلى ذلك تقرير أمة فى خطر (١٩٨٣) – A Nation At Risk وأورد بعض مؤشرات الخطر فى مجال التربية الأمريكية من أهمها :-

١- أن المقارنات الدولية لتحصيل الطلاب فى ١٩ اختبارا أكاديميا لم يحصل الطلاب الأمريكيون فيها على أى مرتبة أولى أو ثانية . وكان ترتيبهم الأخير فى سبعة منها .

٢- أن متوسط تحصيل الطلاب فى المدرسة الثانوية حسب معظم الإختبارات الموضوعية هو الأن أقل عما كان عليه منذ ٢٦ عاما مضت .

٣- أن ٨٠ ٪ من الطلاب فى سن ١٧ لا يستطيعون كتابة مقالة جيدة .

٤- أن هناك تدنيا مطردا منذ عام ١٩٦٩ فى تحصيل العلوم عند الطلاب سن ١٧ .

٥- أن فى انجلترا وغيرها من الدول الصناعية يقضى طلاب التعليم الثانوى عادة ٨ ساعات يوميا فى المدرسة و ٢٢٠ يوما فى السنة أما فى أمريكا فيقضى الطالب ست ساعات فى المدرسة و ١٨٠ يوما فى السنة. أى أن زمن التمدرس أقل فى أمريكا بالنسبة لغيرها من الـــدول

الأوروبية . كما أشار التقرير إلى ضعف فى محتوى المناهج ومستوى التعليم والمعلمين . وطالب بزيادة الإهتمام بالرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية ، وإطالة اليوم المدرسى .وقد ترتب على هذا التقرير اتخاذ خطوات عملية للإصلاح التعليمى تجسدت فى موجتين رئيسيتين : الموجة الأولى بين عام ١٩٨٣ و ١٩٨٦ والثانية بين عام ١٩٨٦ و ١٩٩٠ .

الموجة الأولى للإصلاح :(١٩٨٣-١٩٨٦) :

وهى تمثل الدفعة الأولى للإصلاح التعليمى تحت تأثير تقرير "أمة فى خطر" . وقد استندت هذه الموجه على تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية فى التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى إنخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدنى نوعية التدريس . واعتبر المعلم المسئول الأول عن ذلك وأشير إليه بأصبع الإتهام.وبين عام ١٩٨٣ و ١٩٨٥ أعدت تشريعات للارتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين المتازين وإعداد اختبارات للكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين .

وبحلول عام ١٩٨٨ كان هناك ٤٤ ولاية بها نظام امتحان الكفاءة المهنية للترخيص للمعلم بالعمل . وتشمل هذه الامتحانات المهارات الأساسية والمعرفة المهنية والإلمام بمادة التخصص . وقد أدى هذا النظام من الامتحانات للمعلمين الداخلين فى المهنة إلى نتائج غير مقصودة منها وجود نقص شديد فى المعلمين فى بعض الولايات . مما أدى بدوره إلى التجاوز عن بعض شروط الترخيص للعمل بالمهنة بصورة مؤقتة . والنتيجة الثانية غير المقصودة لهذا النظام هو

تناقص أعداد معلمى الأقليات العرقية .وقد آثار هذا النظام نزاعا وخلافات كثيرة بين المعلمين والسلطات إمتدت إلى ساحات القضاء فى ولايات عدة على أساس أن هذه الإمتحانات متحيزة وتنعدم صلتها بالوظيفة .

الموجة الثانية للإصلاح : ١٩٨٦- ١٩٩٠ :

وهى تتداخل مع الموجة الأولى . وإذا كانت الموجة الأولى قد نظرت إلى المعلم على أنه لب المشكلة فى التعليم فإن الموجة الثانية نظرت إليه على أنه الحل للمشكلة .فقد بدأت الصيحات تنادى فى هذه الفترة بضرورة إعطاء مزيد من القوة للمعلمين بتحسين مكانتهم المهنية وإعطائهم مزيدا من الإستقلال والحرية والثقة ومزيدا من التدريب والفرص للقيام بواجباتهم .

وقد شهدت هذه الفترة تحسنا ملحوظا فى مرتبات المعلمين . فقد ارتفع متوسط مرتب المعلم من ٧٤٢٣ دولارا عام ١٩٧٦/١٩٦٨ إلى ٢٥٢٤٠ دولارا عام ١٩٨٥-١٩٨٦ . ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك فى نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ دولارا، ويقل عن أجر ساعى البريد الذى وصل الى ٢٦٢٣٢ دولارا فى نفس العام . وقد إرتفع مرتب المعلم فى العام التالى ١٩٨٧/٨٦ إلى ٢٦٥٥١ دولارا فى العام . ومع ذلك تعتبر مرتبات المعلمين منخفضة نسبيا إلى المهن الأخرى . كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة فى مرتبات المعلمين .

وعلى كل حال فقد كان تأثير الإصلاح واضحا فى الولايات المختلفة.فقد أظهر مسح أجرى عام ١٩٨٦ على مستوى الولايات المتحدة النتائج الآتية : (Hanson : P.33)

- ٤٥ ولاية من الخمسين ولاية أمريكية رفعت متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية .
- ٤٢ ولاية رفعت متطلبات دراسة الرياضيات.
- ٣٤ ولاية رفعت متطلبات دراسة العلوم .
- ٢٦ ولاية رفعت متطلبات دراسة المواد الاجتماعية .
- ١٥ ولاية عدلت سن الانتظام فى الدراسة .
- ٦ ولايات زادت مدة السنة الدراسية .

أمريكا عام ٢٠٠٠ : إستراتيجية للتعليم :

طرح الرئيس الأمريكى جورج بوش مشروعه القومى فى الثامن عشر من أبريل ١٩٩١ بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم . وقد أثار هذا المشروع اهتماما على المستوى القومى والعالمى على السواء .ولفت أنظار العالم أجمع إلى أهمية التعليم كاستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دول العالم . ومن باب أولى بالطبع أن يكون ذلك درس مستفاد للدول الأخرى لا سيما الدول النامية . والواقع أن نظام التعليم الإنجليزى أيضا يمر بثورة منذ صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨.ومنذ ذلك الحين والتشريعات والتنظيمات تصدر تباعا لإصلاح التعليم الإنجليزى . وكذلك الحال فى فرنسا فهى تمر الآن بفترة حاسمة من إعادة تنظيم تعليمها العام لا سيما مدارس الليسيه (الثانوية). وهذا يعنى أن الدول المتقدمة تضع إصلاح تعليمها القومى وتطويره فى مجال الأولوية الكبرى .وقد تضمن مشروع الرئيس الأمريكى كثيرا من

إتجاهات الإصلاح التى نادى بها تقرير أمة فى خطر والإصلاحات الفعلية التى أعقبت ذلك وقامت بها الولايات المختلفة .

أهداف المشروع القومى :

تضمن المشروع القومى ستة أهداف رئيسية للتعليم يرمى إلى تحقيقها وهى :

١- تنمية إستعدادات الطفل الأمريكى فى مرحلة التعليم الإجبارى أى حتى سن السابعة عشرة .

٢- أن يواصل ٩٠ ٪ من التلاميذ المرحلة الثانوية ويكملونها حتى النهاية وهو هدف مماثل لما وضعته فرنسا لأبنائها عام ٢٠٠٠ .

٣- أن يكون إنتقال الطالب من مرحلة لأخرى على أساس إجادته للعلوم الأساسية وهى : اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الإجتماعية ، وبناء على أدائه فى إمتحانات هذه المواد . كما يجب العمل على تنمية القدرة على التفكير عند الطالب ليمكنه القيام بالتعليم والعمل المنتج فى ظل إقتصاد حديث . وهو هدف نجد صدى واسعا له فى الإصلاحات الحديثة فى نظام التعليم الإنجليزى والفرنسى.وللوصول بالطلاب الأمريكيين الى المستوى العالمى من الكفاءة تعقد إمتحانات بصفة مستمرة. كما أن مرتب معلمى المواد الأساسية سيكون موضع تغيير حسب كفاءتهم التدريسية .

٤- أن يحتل الطالب الأمريكى المرتبة الأولى بين دول العالم فى مادتى العلوم والرياضبات . ولعل هذا الهدف رد فعل للنتيجة المخزية التى

كشفت عنها نتائج امتحان عقد للطلاب فى ١٥ دولة . وجاء ترتيب الطالب الأمريكى الثانى عشر بين الطلاب .

٥- أن يكتسب كل أمريكى ألوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمى وممارسة الحقوق والواجبات . فالتعليم ليس لكسب العيش وإنما للحياة.

٦- أن تقوم كل مدرسة بتوفير البيئة المواتية للتعليم ،وأن تعمل على القضاء على ظاهرة العنف وتعاطى المخدرات ، " والسموم البيضاء" بين الطلبة . وهذه الظاهرة مصدر قلق شديد للسلطات التعليمية . لا فى أمريكا فحسب وإنما فى الدول المتقدمة الأخرى ومنها بريطانيا وفرنسا وغيرها .

البحث التربوى والمدرسة الإبتكارية :

تحتل الولايات المتحدة الأمريكية مركز الصدارة فى العالم فى البحث التربوى بلا منازع . وشهرة الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية لا تخفى على أحد . وتنتشر فى المجتمع الأمريكى مؤسسات للبحوث التربوية هى أشبه بخلية النحل . وتخصص الحكومة الفيدرالية أموالا هائلة للبحث التربوى إلى جانب غيرها من الهيئات والمؤسسات . وقد بلغ ما أنفقته أمريكا على البحث التربوى عام ١٩٦٥ على سبيل المثال ٩٨ بليون دولار . لكن يجب أيضا أن نشير إلى أن هذه البلايين التى تبدو ضخمة كانت تمثل ٢٢ر٠٪ من الإنفاق العام على التعليم . كما ينبغى أن نشير إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية أنشأت شبكة من مراكز البحوث والتطوير تنفيذا للبند الثالث من قانون التعليم الابتدائى

والثانوى الصادر عام ١٩٦٥ . ورصد فى عام ١٩٦٧ مبلغ ١٧٥ بليون دولار للإنفاق منه على الأفكار الجديدة فى التربية . وقد عرف هذا المشروع باسم " مشروعات زيادة الابتكارية فى التربية :

Projects to Advance Creativity in Education(PACE)

وهو مشروع يتعدى حدود البحث التربوى لإستثارة قوى التجديد التربوى فى المجتمع وإستقطاب جهودها .وما دمنا بصدد الكلام عن التربية الابتكارية فإنه ينبغى أن نوضح معناها على لسان أحد أساتذة التربية المرموقين المعاصرين هو " جون نسبيت " John Nisbet . فهو يعرف المدرسة الإبتكارية بمدى قدرها على تبنى التجديدات التربوية وأقلمتها أو تكييفها وتوليدها أو رفضها (Nisbet: p10). .إن المدرسة الابتكارية هى المدرسة التى يتوفر لديها الرغبة فى والقدرة على التقويم الذاتى لقيمها وبنيتها وعلاقاتها وإستراتيجياتها للعمل كما أنها إلى جانب ذلك تمتلك القدرة على إستخدام المعلومات المتحصلة من هذا التقويم كأساس للتخطيط والتطبيق والتقويم من أجل إدخال التغييرات الهامة الضرورية . إن هذه المدرسة توصف عادة بأنها إبتكارية لأنها تعرف بأنها إذا فشلت فى أخذ زمام المبادرة فإن من المحتمل أن يفرض عليها التغيير من الخارج.

معدل تبنى التجديدات :

تشير الدراسات الخاصة بمعدل تبنى المدارس الأمريكية للتجديدات إلى أن ١٧٪ من المدارس تبنت معامل اللغات بعد مرور خمس سنوات على تقديمها لأول مرة ، و ١٨٪ منها تنبت معينات التدريس فى المدارس الثانوية بعد مرور

ثمانى سنوات ، و ١٢٪ منها تبنت التدريس عن طريق الفريق بعد مرور خمس سنوات ، و ٢٠ ٪ منها تبنت مقرر " الفزياء الحديثة " بعد مرور أربع سنوات . وكانت الرياضيات الحديثة من أكثر التجديدات إنتشارا فقد تبناها ٨٨٪ من المدارس بعد مرور ست سنوات من تقديمها (Corwin : p.319).ويشير "مورت" إلى أن ٥٠ ٪ من نظم المدارس الأمريكية قد تبنت رياض الأطفال بعد مرور١٥ عاما على تقديمها وأن تعميمها كامـلا قد تطلب خمسـين عاما .(Mort; P.1953)

ويمكننا أن نستخلص من استعراضنا للتجديدات التربوية فى نظام التعليم الأمريكى أن تبنى هذه التجديدات كان بين المد والجذر وأنه على الرغم من وجود تجديدات كثيرة كان هناك بطء فى انتشار التجديد وتبنيه . وأن من العوامل التى كانت تزيد من سرعة تبنى التجديدات وانتشارها التشريعات الفيدرالية والمساعدات المالية القومية .

وقد ظلت الجامعات بعيدة عن المدارس ولم تلعب دورا هاما فى تطويرها.يؤكد ذلك ما توصلت إليه مؤسسة فورد الأمريكية من تجربة برنامجها لتحسين المدارس الأمريكية إلى نتيجة مفادها أن الجامعات نادرا ماقامت بدور فعال فى تحسين نوعية المدارس الابتدائية والثانوية . ويرجع ذلك إلى أن الكليات الأمريكية تفتقر إلى العلاقة الوطيدة مع المدارس . وعندما توجد هذه العلاقة الفعالة فإن الجامعات يمكن أن تكون قوة مؤثرة للتغيير .والواقع أن هناك مايشير إلى دور جامعة هارڤارد فى تطوير الرياضيات الحديثة بالمدارس وهو ماسبق أن أشرنا إليه . إلا أن ذلك يمثل حالات قليلة .

نماذج من الإصلاح والتجديد :

شهد التعليم الأمريكى كثيرا من تجارب الإصلاح والتجديد التى أشرنا إليها . منها ما يتعلق بالمناهج الدراسية والمقررات الدراسية المصغرة ومنها ما يتعلق بنظام المدرسة وترتيباتها كالبناء المدرسى المفتوح Open Space والفصول غير المتدرجة والتوزيع غير المتجانس للتلاميذ والتدريس الجماعى . ومنها ما يتعلق باليوم المدرسى وجدول الدراسة . ومنها ما يتعلق بالتجديدات فى نظام السنة الدراسية منها نظام السنة الإرباعية الإجبارية أو الإختبارية ونظام السنة الإحدى عشرية ومنها المفهوم السداسى أو الخماسى لتقسيمات السنة الدراسية بما يتناسب مع متطلبات واحتياجات مختلف التلاميذ . وسنركز فى السطور التالية على بعض هذه النماذج .

١- إصلاح المناهج :

تميزت حركة إصلاح المناهج فى الولايات المتحدة الأمريكية فى العقود الماضية بالنظرة الجديدة إلى بنية كل من العقل والمعرفة. وخلال تلك الفترة التجديدية طورت برامج تضمنت تفهما لقدرة الصغار على التعلم وتفهما أكثر للعناصر الرئيسية المكونة لبنية المادة الدراسية .

٢- برنامج بارك واى Parkway Programme

هو برنامج يعتبر نموذجا للإصلاح والتجديد التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية . لكنه تطلب أموالا باهظة وتوفر ظروف مناخية مناسبة لتطبيقة . وقد طبق البرنامج فى كل من فيلادلفيا وشيكاغو. والتجديد التربوى الذى يقوم عليه هذا البرنامج هو أن التلاميذ يجتمعون فى المدرسة فى مجموعات صغيرة

فقط ولمدة ساعات قليلة أسبوعيا . أما بقية وقتهم فيقضونه خارج المدرسة فى مؤسسات اختيرت بمحض إختيارهم وتتناسب مع المنهج التعليمى المناسب لهم . من هذه المؤسسات المكتبات والمتاحف ودور الصحافة والأذاعة والتليفزيون والسينما بل وفى قاعات المحاكم ويعتبر هذا البرنامج نموذجا للمدرسة بلا حوائط Schools without Walls.قد بدأ هذا البرنامج فى ١٩٦٨ وكان عدد التلاميذ ١٤٠ إرتفع إلى ٧٠٠ فى السنة التالية (Thomas,: P.130). وقد سبق أن أشرنا إلى هذا البرنامج باختصار فى كلامنا عن البدائل التربوية .

٣- برنامج الدراسة والعمل Work Study Programme

هو برنامج أنشىء عام ١٩٦٤ فى أمريكا بموجب قانون الفرص الاقتصادية Economic Opportunity Act وبموجبه يقدم لطلاب الكليات عملا على أساس بعض الوقت أو كل الوقت . والهدف منه مساعدة الطلاب ماليا على دفع نفقات تعليمهم أكثر من كونه برنامجا للتدريب على خبرات العمل . وقد يكون العمل الذى يقوم به الطالب داخل الحرم الجامعى أو خارجه . وتدفع أجور الطلاب من أموال تخصصها الحكومة الفيدرالية لهذا الغرض .

وهناك أيضا المقرر أو البرنامج التعاونى Co-operative Course/ Programme .وهو مقرر أو برنامج للتعليم المهنى لطلاب المدارس والكليات . وبموجبه تكون دراسة الطالب فى المدرسة بالتبادل مع التدريب على اكتساب الخبرة الميدانية فى مؤسسة صناعية أو تجارية أو غيرها . وهذا البرنامج يماثل مايعرف بمقررات الساندوتش Sandwich Courses فى بريطانيا .

٤- المدرسة غير المتدرجة Nongraded School

هى إحدى صور الإصلاح التربوى فى نظام التعليم الأمريكى . والمدرسة المتدرجة هى مدرسة على مستوى التعليم الإبتدائى لا تعرف التدريج المعروف فى المدرسة التقليدية . وفيها تكمن بذور فلسفة نظام الساعات المكتسبة الذى عرف فيما بعد. ويعتبر "جودلاد" وأندرسون" من شراح المدرسة المتدرجة. وتعتمد فلسفة هذه المدرسة على أن الغاء حواجز التدريج يجعل كل طفل بصرف النظر عن قدرته حرا فى التحرك قدما فى تعلمه بسرعه وانسياب ما أمكنه الى ذلك سبيلا. كما أن مثل هذا الترتيب يتناغم مع الرفاهية الإجتماعية والعاطفية له (Goodlad and Anderson : P.21) إن المدرسة غير المتدرجة تعنى عدم وجود صفوف متدرجة بها (صف أول - ثانى ....) على غرار ماهو معروف فى مدارسنا التقليدية .

٥- إعداد المعلم :

كان من بين الإصلاحات التربوية الأمريكية مابعد " سبوتنيك " الإرتفاع بمستوى إعداد المعلم وتحسين البرامج التعليمية . وقد سبق أن أشرنا فى الكلام عن إصلاح اعداد المعلم إلى تفصيلات يمكن الرجوع اليها .

ويجب أن نشير هنا إلى أن وضع المعلمين فى أمريكا يختلف عن زملائهم فى معظم الدول الأوروبية وغيرها لاسيما الدول العربية فى أن المعلمين الأمريكيين ليسوا موظفين حكوميين يتمتعون بالأمان والضمانات ضد الفصل أو الطرد من الوظيفة . ولذا كان على المعلمين أن يحسنوا باستمرار من مستواهم المهنى بدراسة مقررات مسائية وصيفية لما يترتب على ذلك من تحسين

مكانتهم ومرتباتهم . بل إن تجديد الترخيص بمزاولة المهنة يعتمد على رصيد المعلم من المقررات المكتسبة أو التى قام بدراستها . ومن الطبيعى أن يترتب على ذلك تحسين مستمر فى المستوى المهنى للمعلم وبالتالى تحسين مستمر فى مستويات التلاميذ ونوعية البرامج التعليمية .

وشهد عام ١٩٨٦ صدور تقريرين هامين عن إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية تضمننا تصورا لإصلاح إعداد المعلم على غرار ماهو حادث فى الطب فى إعداد الأطباء . أحد التقريرين أعدة فريق العمل الذى شكلته مؤسسة كارنيجى لدراسة " مهنة التعليم " وهو بعنوان أمة تستعد : معلمو القرن ٢١ .

ANation Prepared: Teachers for the 21st Century.
By Carnegie Task Force on Taching As a Profession

والتقرير الثانى أعدته لجنة من عمداء كليات التربية من حوالى مائة جامعة من الجامعات الأمريكية المرموقة والتى لها سمعة فى البحث التربوى. وتعرف هذه اللجنة بمجموعة " هولمز " وهو أحد العمداء .وعنوان التقرير : "معلمو الغد : Tomorrow's Teachers : By Holmes Group. كلا هذين التقريرين يرى أن تحسين نوعية التعليم العام يتوقف على تحويل التدريس إلى مهنة بكل معانى الكلمة . والكلام عن تمهين التدريس ليس جديدا فقد تحدث فيه كثير من المربين من أشهرهم ليبرمان المربى الأمريكى المعروف وغيره .

إنما الجديد هنا هو النبرة القوية للعبارات المرتبطة بها . مثل : "مهنة ترتفع إلى مستوى مسئولياتها ، " مهنة معلمين جيدى الإعداد يكمنهم القيام بالمسئوليات الجديدة فى إعادة تشكيل المدرسة للمستقبل " .

إن الدراسات السابقة فى الميدان تشير إلى أن تمهين التدريس لا يتحقق إلا بوجود قاعدة معرفية تخصصية رصينة لعلوم التدريس يكتسبها المعلم من خلال عملية إعداده فى كليات التربية وتوجه أسلوب ممارساته التدريسية فى الفصل . وهذا يعنى تحويل مهنة التدريس من مفهوم العمل الخيرى الذى يقوم على رعاية التلاميذ والعناية بهم إلى المفهوم المهنى الذى يقوم على المقدرة الفنية فى ممارسة أصول المهنة . ويتطلب ذلك أيضا تقنين عملية التدريس وتحديد أبعادها ووضع المعايير العلمية الموضوعية لها التى ينبغى على المعلم مراعاتها وإتباعها.

وتشير إحدى الدراسات الحديثة (١٩٩٢) إلى أن جودة نوعية إعداد المعلم تتطلب فيما تتطلب تحديدا واضحا للكفاءات التدريسية أو المهارات المهنية المحورية المطلوبة للمعلم فى ممارسته للمهنة (Whitty, 1991.P.48) .

إن من النتائج الهامة التى تمخضت عنها حركة تمهين التدريس فى أمريكا تتمثل فى رفع مستوى أساتذة التربية فى كليات التربية وزيادة تأثير هذه الكليات على عملية تكوين المعلمين الجدد. فقد أثبتت التجربة الأمريكية أن ضعف تأثير كليات التربية على إعداد المعلم وتكوينة كان سببا فى عدم نجاح الإصلاح المنشود. ففى الفترة التى سيطرت فيها حركة التربية المتمركزة حول الطفل على برامج إعداد المعلمين لم يتغير سلوك المعلمين الخريجين فى الممارسة التدريسية فى الفصول وظلوا - لا سيما على مستوى التعليم الثانوى - يمارسون أسلوب التدريس المتمركز حول المعلم (Labaree: 1991.P.139) .

إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب :

إن أحدث الصيحات فى إعداد المعلم فى الولايات الأمريكية هى المطالبة باتباع نظام جديد لإعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب ، باعتبار أن مهنة الطب تمثل أحسن مثال متاح للإعداد المهني الناجح . ويقوم هذا النظام الجديد المقترح على الأسس الآتية :-

١- دراسة أكاديمية جامعية تؤدى إلى الدرجة الجامعية الأولى فى مادة التخصص.

٢- دراسة مهنية متخصصة فى علوم التدريس تؤدى إلى الحصول على درجة الماجستير وهى الشرط الجديد للعمل بالمهنة .

٣- تلقى تدريب " إكلينيكى " فى مدرسة خاصة بالتطوير المهنى للمعلم .

وهذا يعنى تحويل كليات التربية الحالية إلى كليات للدراسات المهنية العليا تقتصر الدراسة فيها على درجة الماجستير والدكتوراه فى علوم التربية. ويجب أن يعمل المعلمون الذين تخرجوا وفق هذا النظام فى وظائف قيادية فى المدرسة حتى يكون لهم القوة والنفوذ .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن طه حسين كان قد اقترح فى كتابه" مستقبل الثقافة فى مصر" نظاما يحمل عناصر مشتركة مشابهة .

نقد نظام التعليم الأمريكى :

إن التغير والتقدم والنمو سمات تتسم بها طريقة الحياة فى المجتمع الأمريكى . ذلك أن العقلية الأمريكية هى عقلية تؤمن بالفلسفة البراجماسية

أسلوبا للحياة . ومن أهم مبادىء هذه الفلسفة ديمومة التغيير ونسبية القيم . يضاف إلى ذلك إيمان الأمريكيين بالديمقراطية أسلوبا للحياة واعتبار التعليم أساس هذه الديمقراطية .

إن الاستراتجية التى اتبعتها الولايات المتحدة الأمريكية فى تطوير مؤسساتها بما فيها المؤسسات التربوية قد اعتمدت على تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية لإيمان الأمريكيين بأن تغيير النظام الاجتماعى يمكن أن يحدث بزيادة نمو الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النظام وتطويرهم . وواضح أن ذلك يماثل الحكمة الإسلامية القائلة "بأن الله لا يغير مابقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم ".

وفى دراسة مسحية للممارسات التعليمية فى المدارس الأمريكية وجد أن أكثر من نصف نظار المدرس الابتدائية فى العينة ذكروا أنه قد حدث بعض التغيير فى مدارسهم ، وثلث النظار ذكروا أنه قد حدث كثير من التغييرات و١٧٪ ذكروا أنه حدث تغيير قليل أو أنه لم يحدث تغيير على الإطلاق

(Corwin: P.319)

ويصف " سيلبرمان " الإصلاحات التربوية فى أمريكا حتى صدور كتابه عام ١٩٧٠ بأنها واحدة من أكبر حركات الإصلاحات التربوية فى التاريخ الأمريكى (Silberman : P.158).ويرى" فريى" – Frey أن ضغوط الإصلاح التربوى لا سيما إصلاح المدرسة يجب أن ينظر إليه الآن على أنه سمة دائمة من سمات النظام الأمريكى (Frey:P.80) .

ولقد سبق أن أشرنا إلى كثير من التجديدات والإنجازات والإصلاحات التربوية التى شهدها التعليم الأمريكى . ومع ذلك لم يسلم من النقد اللاذع المر الذى يصل إلى درجة المبالغة فى إلغاء أى أثر للإصلاحات والتجديدات السابقة مما يصعب فهمه كما يتضح من الإقتباسات الآتية :

فى دراسته الحديثة عن التعليم الأمريكى يشير "جودلاد" إلى أن التغيير كان قليلا خلال العقد الماضى ، فإذا كان الطالب الأمريكى فى القرن التاسع عشر يردد ماحفظه فإن الطالب الأمريكى اليوم فى كثير من المدارس الحديثة يتحمل مشقة سنوات من التمدرس التى قد لايمس إهتماماته إلا هامشيا . (Goodlad: 1984)

وكتب " ثيودور سايزر" Theodore Sizer أحد العمداء السابقين لمدرسة هارفارد العليا للتربية فى كتابة عن إصلاح المدارس الأمريكية يقول : بالنسبة لغالبية الأطفال الأمريكيين لم يحدث منذ عام ١٩٠٠ تغيير واضح سواء فى مادة التعليم أو فى طرائقه .(Sizer : P.31).

ويقول " ميخائيل كاتز Michael Katz المؤرخ بمعهد الدراسات التربوية فى " أونتاريو" فى كتابه عن " الخداع فى التغيير التربوى فى أمريكا" يقول : " إن بنية التعليم الأمريكى فى المدن لم تتغيرمنذ أواخر القرن التاسع عشر . فالسمات الرئيسية للتعليم العام فى معظم المدن الرئيسية عام ١٨٨٠ هى نفس السمات الموجودة اليوم " . (Katz : P. 105) .وتعلق إحدى الدراسات على هذه الإنتقادات التى قد يدهش لها الكثيرون ويستغربونها أنها فى منتهى الدقة .(Birch: P.334)

ويقول أحد الباحثين الأمريكيين إن معظم الدلائل تشير إلى أن أكبر التحديات التى ستواجهها أمريكا هى فى التعليم الابتدائى والثانوى وليس فى التعليم العالى.ذلك أن مستوى تحصيل الطلاب فى العلوم آخد فى التدنى منذ عام ١٩٦٧.وأظهرت اختبارات معهد التقويم التربوى أن الولايات المتحدة تخلفت عن مكانتها الدولية فى العلوم وجاء ترتيبها فى تحصيل الرياضيات الثالث عشر من بين عشرين دولة . كما أن فجوة التنافس قد اتسعت فى التعليم الثانوى . فالتلاميذ فى سن ١٨ أقل تنافسا عما كانوا عليه فى سن ١٤. والتلاميذ فى سن ١٤ أقل تنافسا عما كانوا عليه فى سن ١٠ .(Cassel : P.370)

وتقول إحدى الدراسات الأمريكية التى صدرت عام ١٩٧٨ : " إن معظم الدراسات التى ظهرت خلال العقد الماضى عن مدارس التعليم العام وحظيت بنقاش كبير لا سيما من جانب أجهزة الإعلام كانت ذات طابع نقدى قاس. والرسالة المتحصلة من هذه الدراسات أن التعليم العام الأمريكى هو "منطقة كوارث " Disaster Area لاسيما بالنسبة لتعليم أطفال "الأقليات الفقيرة" . .(Birch : P.331)

وهكذا توجه الانتقادات المرة لنظام التعليم الأمريكى على الرغم من مرور عقود من البحث والتطبيق التربوى فى التربية الأمريكية والتى تعتبر بلا جدال رائدة التجديد التربوى فى العالم . ومنها كان إشعاع الفكر التربوى الحديث وتطبيقاته بما فى ذلك البرامج والمناهج الجديدة وطرق التدريس الحديثة والتربية التقدمية والعودة إلى الأساسيات والمسئولية التعليمية والعلوم والرياضيات الحديثة وغيرها من التجديدات التى أشرنا إليها.

الفصل الحادى عشر
الإصلاح التربوى فى دول غرب أوربا

مقدمة :

نتناول فى هذا الفصل الكلام عن الإصلاح التربوى فى دول أوربا الغربية. ومع أن بريطانيا تعتبر جزءا من هذه الدول إلا أننا خصصناها بجزء مستقل لتحقيق الفائدة المرجوه من وراء هذا الكتاب .

أولا : الإصلاح التربوى فى أوربا الغربية :

إن أهم ما يميز إستراتيجية الإصلاح التربوى فى معظم الدول الأوربية هو إستنادها إلى القوى السياسية ممثلة فى الديمقراطيين الإشتراكيين الذين حاولوا إصلاح التعليم ومؤسساته من خلال إصدار تشريعات للإصلاح الإجتماعى الذى كانت تحركه دوافع إجتماعية أكثر منها سياسية ، وقد تمثلت أهم إتجاهات الإصلاح التربوى الحديث فى أوربا فيما يأتى :

١ - قيام مدرسة إبتدائية عامة :

تعتبر فكرة المدرسة الإبتدائية العامة من الأمور المستحدثه فى نظم التعليم فى الدول الغربية على إطلاقها . ذلك أن أمريكا وانجلترا وفرنسا وغيرها من الدول الأوربية لم تعرف المدرسة الإبتدائية العامة إلا فى الربع الثانى من القرن العشرين . وفى ألمانيا بعد إنهيار الملكية بها فى نهاية الحرب العالمية الأولى دعى إلى مؤتمر ضم ٦٠٠ من المربين لوضع خطة إصلاحية لمدرسة عامة . وقد ترتب على هذا المؤتمر إصدار قانون التعليم عام ١٩٢١ ونص على

إنشاء مدرسة عامة . كما شمل الإصلاح أيضا توحيد مؤهلات المعلمين . إلا أن إنشاء المدرسة الإبتدائية العامة لم يتحقق إلا عام ١٩٤٥ عندما بدأ الأطفال فى سن السادسة يلتحقون بهذه المدرسة لمدة أربع سنوات . وفى فرنسا لم تظهر المدرسة الإبتدائية العامة إلى الوجود إلا عام ١٩٢٥ . وفى إنجلترا تأخر الإصلاح التعليمى حتى عام ١٩٤٤ عندما صدر قانون " بتلر " الشهير الذى جسد الإصلاحات التربوية فى أنجلترا فى أعقاب الحرب العالمية الثانية .

٢- إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة Comprehensive School.

يعتبر إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة فى أوربا إمتدادا لجهود الإصلاح التى أدت إلى قيام المدرسة الإبتدائية العامة أو الموحدة . وكان إنشاؤها إنتصارا للديمقراطية والعدالة الإجتماعية ، لأن الإصلاح التربوى اعتبر وسيلة لإعادة بناء المجتمع نفسه والقضاء على التمايز الطبقى الإنتقائى فى التعليم وما يتصل به من ثنائية تعليمية ومستويات متباينة عن النوعية التربوية .

ومن المعروف أن المدرسة الثانوية الشاملة هى مدرسة ثانوية غير انتقائية تضم جميع الطلاب من مختلف القدرات والمستويات الإجتماعية . وهى شاملة لشمولها كل الطلاب ولشمولها مختلف المناهج الدراسية والمواد والأنشطة التعليمية . منها مواد وأنشطة أكاديمية ومهنية وتجارية وتخصصات عامة.وإلى جانب الإعتبارات الإجتماعية التى يستند عليها التعليم الشامل هناك أيضا الإعتبار الإقتصادى . فالمدرسة الشاملة أسلوب أفضل لتجميع مختلف القدرات والمستويات التعليمية تحت سقف واحد. وبالتالى يمكن بسهولة نسبية توجيه هذه القدرات بما يفيد الإقتصاد القومى وما يحتاج اليه من مهارات

وتخصصات مختلفة . والواقع أن بعض المربين ينظرون إلى المدرسة الشاملة على أن التلاميذ فى داخلها مازالوا مقسمين حسب إختياراتهم للمقررات . وهى نظرة يمكن أن يرد عليها بسهولة ، لأن تقسيم التلاميذ يتم باختيارهم وحسب قدراتهم وفى داخل مؤسسة واحدة . وهذا لا يقلل من أهمية المدرسة الشاملة كأسلوب مناسب لإصلاح التعليم الثانوى . وهو أسلوب أخذت به الدول المعاصرة على اختلاف شاكلتها. ويتزايد الأخذ به بصورة متزايدة من جانب هذه الدول بما فيها الدول العربية. ومن المعروف أن الأمريكيين ينظرون إلى مدرستهم الشاملة على أنها أساس الديمقراطية الأمريكية التى يفخرون بها .

ويقول " روبرت بك " فى كتابه عن " التغيير والتجانس فى التربية الأوربية " إن إنشاء نظام موحد للتعليم يقوم على أساس المدسة الشاملة (Comprchnsive System) يعتبر بكل تأكيد أحد المعالم الرئيسية فى التربية الأوربية (Bcck :P.157) " وهو أعظم التجديدات التربوية الذي اقتبسته شعوب أخرى وطبقته فى نظمها التعليمية بدرجات متفاوتة (Bcck.P.162) .

ويعتبر نظام المدرسة الشاملة من أشهر الإصلاحات التربوية التى تبناها حزب العمال فى بريطانيا منذ منتصف الستينات وقد إنتشرت هذه المدارس حتى عمت النظام التعليمى فى بريطانيا كلها. وفى فرنسا تتركز الإصلاحات التعليمية على توحيد التعليم الثانوى فى مدرسة "ليسيه" موحدة على غرار المدرسة الشاملة . كما شمل الإصلاح توسيع قاعدة التعليم الثانوى بحيث يحصل ٨٠٪ على شهادة البكالوريا بحلول عام ٢٠٠٠. وأدخلت تعديلات بنيوية وتنظيمية على التعليم الجامعى بعد أحداث مايو ١٩٦٨ وصدور قانون التوجية فى نفس السنة .

وقد عمت المدرسة الشاملة كل دول غرب أوربا . كما أن دول أوربا الشرقية بما فيها دول الكومنولث المستقلة يقوم التعليم فيها على أساس توحيد نظام التعليم العام فى مدرسة موحدة شبيهة فى شكلها العام مع المدرسة الشاملة وإن اختلفت فى الأساس الفلسفى الذى تستند إليه.

تجربة ايطاليا: تعتبر إيطاليا من أقل دول اوربا الغربية من حيث التغير والتجديد الذى طرأ على نظامها التعليمى . فمنذ نهاية الحرب العالمية الثانية لم يشهد نظام التعليم فى إيطاليا إلا تغييرات طفيفة فى مناهج التعليم الإبتدائى والثانوى والإمتحانات النهائية والإلتحاق بالتعليم العالى . وبقيت بنية المدارس وسماتها العامة على ماكانت عليه بإستثناء ضم المستوى الأدنى للتعليم الثانوى فى صورة موحدة عام ١٩٦٢ فى مدرسة تعرف بالمدرسة المتوسطة (Passow : P.111) .

تجربة بلجيكا : تأثرت الإصلاحات التربوية فى بلجيكا بالإصلاحات فى فرنسا لا سيما خطة لانجفين والون عام ١٩٥٠ . كما شهدت عدة إصلاحات أخرى وإن كانت بمعدل أقل. وشملت التجديدات والإصلاحات المنهج المدرسى والمواد الإجتماعية والرياضيات والتدريس الجماعى والمعينات البصرية السمعية (Passow : P.33) .

٣ - برامج اللغات الأوربية :

توجد فى الدول الأوربية برامج مشتركة متعددة لتنسيق التعاون بينها فى مختلف المجالات الإقتصادية والثقافية والتربوية. وقد أشرنا إلى بعض هذه

المنظمات . ونود أن نشير هنا إلى برنامجين لهما دور خاص فى تعليم اللغات الأوربية لأبناء دولها هما برنامج إرازموس ERASMUS وبرنامج LINGUA

٤- الجامعات الشاملة : Comprehensive University

وهى من التجديدات الحديثة فى مجال التعليم الجامعى فى أوربا . وتعنى الحاجة الشاملة أن تكون مؤسسات التعليم العالى فى مكان واحد تحت سقف واحد . وبذلك يكون إعداد الأطباء والمعلمين والمهندسين وغيرهم من المهنيين فى نفس المكان ، ولكل منهم نفس المكانة . وهذه الجامعات توجد فى ألمانيا وفرنسا والسويد والدانمارك وانجلترا وغيرها .

٥- إشراك المعلمين فى رسم سياسة التنمية :

من أهم معالم الإصلاح التربوى فى الدول الأوربية هو إشراك المعلمين فى رسم سياسة التنمية . ويبدو هذا الاتجاه بوضوح فى الدول الاسكندنافية بصفة خاصة . فقد بذلت جهود مركزة فى هذه الدول على مر التاريخ لإشراك مجموعات المعلمين فى رسم سياسة التنمية القومية والمحلية . وهذا يعنى أن المربين والمعلمين لم يكن ينظر إليهم من جانب صناع السياسة على أنهم مجرد مطبقين أو منفذين فنيين وإنما كقوة لها تأثيرها فى نظر الساسة متخذى القرار أنفسهم .

كلمة ختامية :

يهمنا فى نهاية كلامنا عن اتجاهات الإصلاح التربوى فى دول أوربا أن نشير إلى نقطتين تتصلان بهذا الإصلاح .

أ- أن الفلسفة التربوية التى تسيطر على التربية الأوروبية الأن هى فلسفة التربية الجديدة التى تقوم على مايسمى"بمدرسة النشاط "Activity School

والتى تماثل مايعرف فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها بالتعلم عن طريق العمل Learning by doing.

ب- أن نتائج الدراسات المستمدة من منظمات كثيرة * مهتمة بالتجديد التربوى، تشير بوضوح إلى أن مؤسسات التعليم فى غرب أوربا وأمريكا نادرا ما تبنت تجديدات من مصادر خارجية ، وأن هذا يعنى أن المؤسسات قادرة على تكييف وتطوير الأفكار التجديدية وتطبيقاتها بما يتناسب مع احتياجاتها وأغراضها الخاصة .

ثالثا : أن أوربا على عكس أمريكا لا يوجد بها مؤسسات لتمويل البحوث التربوية التجديدية أو الإصلاحية على غرار مؤسسر كارنيجى وفورد وغيرها من المؤسسات التى قدمت خدمات جليلة وخصصت أموالا ضخمة للبحث والتجديد التربوى فى أمريكا.

مشكلات تتحدى الإصلاح :

من أهم المشكلات التى تتحدى الإصلاح فى أوربا نقص المعلمين لاسيما فى هولندا وبلجيكا وفرنسا وبريطانيا وألمانيا . ويكون النقص أحيانا فى مرحلة تعليمية معينة أو فى تخصص معين مثل الرياضيات والطبيعة والكيمياء. وبالنسبة لدول أوربا الشرقية هناك نقص فى معلمى اللغات الغربية

---

* من هذه المنظمات الحركات الدولية نحو التغيير التربوى :
International Movements Toward Educational Change (IMTEC)
- والمنظمة الأوربية للتعاون الاقتصادى والتنمية
Organisation for Economic Co-oper. and Development (OECD)
- منظمة " راند " Rand Co-operation

كما يوجد نقص فى هيئة التدريس الجامعى فى فرنسا وسويسرا وأسبانيا . (Daele:1992,P.93)

تجربة الدول الاسكندنافيه :

تتميز الدول الإسكندنافيه (السويد والنرويج والدانمارك) من بين الدول الأوربية بسمات خاصة بها لأسباب تاريخية وجغرافية . من أهم هذه السمات أنها بقيت بعيدة عن خضم الحياة الأوربية الغربية لسنوات طويلة . بيد أن العوامل الإقتصادية والتكنولوجية إلى جانب التقارب الأوربى المتزايد نحو الوحدة الأوربية قد عملت على تقريب هذه الدول من جيرانها الأوربية . وتشترك الدول الثلاث فى أنها دول ملكية دستورية على غرار الملكية في بريطانيا تملك ولا تحكم . ومن أعظم العوامل المؤثرة على التربية فى هذه الدول الثلاث العامل الدينى الذى يتمثل فى تعاليم الكنيسة " اللوثرية " نسبة إلى مارتن لوثر أحد زعماء الإصلاح الدينى المعروفين فى أوربا . وتقوم هذه التعاليم على تحرير الإنسان وتساوى الجميع أمام الرب . ومن السمات التعليمية المشتركة بين هذه الدول أنها الدول الوحيدة التى تصر على أن يتأخر سن التعليم الإجبارى بها حتى سن السابعة وذلك لشدة البرد وقسوة المناخ ، فى حين أن سن الإلزام فى باقى الدول الأوربية يبدأ عادة عند سن السادسة أو الخامسة . كما أنها الدول الوحيدة التى تؤمن بأن سنوات ماقبل التعليم المدرسى يجب أن يقضيها الطفل فى أحضان أمه باعتبارها المدرسة الطبيعية له .ويفضلون ذلك على إرسال أبنائهم إلى دور الحضانة أو رياض الأطفال . كما أنها الدول الوحيدة أيضا التى استطاعت على مدى السنوات منذ الحرب العالمية الثانية أن تطور

نظاما حقيقيا للتعليم الشامل Comprehensive لجميع الأطفال من سن السابعة حتى السادسة عشرة . وجميع المدارس فى هذه الدول الثلاث هى مدارس حكومية أو جماهيرية . باستثناءات قليلة لبعض المدارس الخاصة - تدار على المستوى المحلى تحت الإشراف العام للدولة وفق اكثر النظم ديمقراطية لدرجة أن الطلاب يشاركون فى إدارتها (Mallinson,PP.119-120).

تجربة السويد :

تعتبر السويد من أكثر دول أوربا الغربية إنفتاحا على التجديد والإصلاح التربوى. ومنذ الستينات شهدت السويد إصلاحات جوهرية تمت بموجبها إنشاء مدرسة شاملة غير إنتقائية تشمل السنوات التسع الأولى من التعليم . وشمل الإصلاح إعادة تنظيم التعليم الثانوى بإدخال المقررات الإختيارية للطلاب . وصاحب الإصلاح جهودا مركزة لتطوير المنهج والمواد التعليمية وتدريب المعلمين.

وتعتبر السويد مثالا لمركزية الإصلاح ومركزية إتخاذ القرار التعليمى. وكل إصلاحات التعليم فيها تتم بتشريعات خاصة يوافق عليها البرلمان وهى تشريعات تقترح عادة أو تتأثر بمشورة السلطات التعليمية.

ويعتبر إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة فى السويد من أعظم الأمثلة على نجاح الإصلاح التربوى الذى يستهدفه الإصلاح الإجتماعى ويرجع الفضل فى إرساء قواعد المدرسة الشاملة فى السويد إلى أستاذ التربية المقارنة المعروف تورستين هوسين Torsten Husén مدير معهد البحوث التربوية سابقا

بجامعة إستوكهولم بالسويد وصاحب المؤلفات المعروفة فى التربية. وهو يرى أن إنشاء المدرسة الشاملة فى السويد يعتبر انتصارا لأيديولوجية الديمقراطية الإجتماعية . كما يعتبر انتصارا أيضا لعلم النفس التعليمى . ذلك أن أيديولوجية الديمقراطية الاجتماعية تعارض نظام التعليم الطبقى الذى كان سائدا فى أوربا الغربية وجاءت نتائج علم النفس التعليمى لتؤيد وجهة النظر الأيديولوجية مما أعطى دفعة لقيام المدرسة الشاملة .

تجربة فنلندا :

أثرت الإصلاحات التعليمية فى السويد على جاراتها لاسيما فيما يتعلق بالتعليم الشامل فى فنلندة التى شهدت إصلاحات تعليمية مماثلة وإن جاءت متأخرة بعشر سنوات . ففى سنة ١٩٧٠ أدخلت المدرسة الشاملة فى فنلندا على غرار جارتها السويد . ووافق البرلمان على قانون بإنشائها . هكذا تحول نظام التعليم من نظام إنتقائى إختيارى إلى نظام موحد غير إنتقائى لمدة تسع سنوات فى مدرسة موحدة . وقد تم تطبيق الإصلاح بعد عامين من إصدار البرلمان للتشريعات الخاصة به .

تجربة ألمانيا الموحدة :

من المعروف أن ألمانيا قسمت عقب هزيمتها فى الحرب العالمية الثانية إلى قسمين : قسم شرقى عرف بإسم ألمانيا الشرقية وقد خضع لسيطرة الإتحاد السوفيتى "سابقا" وقسم غربى عرف بإسم ألمانيا الغربية خضع لسيطرة الحلفاء وهى أمريكا وبريطانيا وفرنسا. ومن المعروف أيضا أن القسمين خضعا لنظامين سياسيين مختلفين . ففى حين فرض السوفيت الأيديولوجية الماركسية اللينينية

على ألمانيا الشرقية قامت قوات الحلفاء بإصلاح المؤسسات السياسية فى ألمانيا على أساس من الديمقراطية الغربية والقيم الإنسانية والسلمية . ويعتبر إختلاف الأسلوبين السياسيين اللذين خضعت لهما ألمانيا المقسمة فى جزئيها الشرقى والغربى نموذجا حيا على أن التربية سلاح ذو حدين. فكما تستخدم فى البناء والتماسك الإجتماعى وتوحيد المشارب والإتجاهات تستخدم أيضا فى الهدم والتدمير والتفتيت والتغريب وتفريق الشمل . وقد بدا ذلك بوضوح بعد توحيد شطرى ألمانيا فى ٣ أكتوبر ١٩٩٠ . ومع أن هذا التوحيد كان سياسيا فإن التوحيد الإجتماعى لم يتم بعد وسيستغرق سنوات طويلة من المعاناة والصراع بين أبناء الشعب الواحد . وتشير إحدى الدراسات الحديثة : Schweitzer (1992 : P.40) إلى أن الآثار النفسية للنظام الشيوعى الستالينى على الأفراد كان من الصعب تقديره وفهمه .لقد كانت هناك صعوبات كبيرة للتفاهم بين ألمان الشرق والغرب ، وأنه فى ظل الظروف العصبية التى نشأ فيها الألمان الشرقيون أصبح من الصعب عليهم جدا التكيف مع أبناء جلدتهم من الألمان الغربيين .

ولهذا فإن إصلاح التعليم فى ألمانيا الموحدة يواجه كثيرا من الصعاب وسيظل يواجهها . وسيحتاج الإصلاح الكامل إلى سنوات طويلة قادمة قد تمتد إلى أجيال . وتلخص الدراسة المشار إليها (ص ٤٨) الصعوبات الرئيسية التى تواجه نظام التعليم فى ألمانيا الشرقية ليتم دمج النظامين معا فى الجوانب الرئيسية التالية :-

أ- انخفاض المستوى العام للتعليم والبحث .

ب- النقص النسبى فى المعرفة بالعلوم الحديثة والعلوم الإنسانية .

جـ- قلة أو عدم الخبرة بالتكنولوجيا الحديثة العالية .

د- عدم الخبرة بالادارة اللامركزية الحديثة للتعليم .

هـ- عدم وجود الإحتكاك أو الاتصال أو التبادل مع العالم الخارجى الدولى .

و- الإختلاف الكبير فى أسلوب معالجة كثير من المشكلات العلمية والإجتماعية .

بعض جوانب الإصلاح التربوى :

ينصب كلامنا هنا بالطبع على الجزء الشرقى من ألمانيا الموحدة وهو الجزء الذى خضع لإصلاحات جذرية . ونظرا لحداثة هذه الإصلاحات التربوية فإنه من الصعب تقديرها والحكم على مدى نجاحها أو فشلها أو حتى تبين صورتها النهائية . لأن المهام صعبة وعسيرة وطريق الإصلاح ممتد وطويل . ويصف أحد الكتاب الموقف الحالى للإصلاح التربوى فى ألمانيا الشرقية بقوله : إنها الآن (أى ألمانيا الشرقية) تمثل معملا ضخما للإصلاح التربوى " (Mitter: 1992,P.51)

وعلى كل حال يمكننا أن نلخص أهم جوانب الإصلاح التربوى التى تمت بالفعل فيما يأتى :

١- إلغاء المدرسة ذات العشر سنوات وهى النمط الشائع من المدارس فى دول الكتلة الشرقية سابقا بما فيها دول الكومنولث المستقلة .فقد ركز قانون التعليم الذى صدر حديثا (١٩٩٢) على إلغاء هذه المدرسة واستحدث نظام مدرسى جديد يشتمل على مرحلة إبتدائية ومرحلة ثانوية

متنوعة منها أكاديمى وشامل وحديث على غرار ماهو معروف فى الدول الغربية ومنها ألمانيا الغربية .

٢- إلغاء المناهج والكتب الدراسية القديمة قبل التوحيد واستخدام المناهج والكتب الدراسية المستخدمة فى ألمانيا الغربية ومن المعروف أن الكتب الدراسية فى غرب أوربا عموما ومنها ألمانيا يتولى نشرها دور نشر تجارية . وهذا الإجراء وإن كان من السهل إتخاذه إلا أن تطبيقه دونه صعوبات جمة فى مقدمتها إختلاف عقلية المعلمين وممارساتهم التربوية فى ألمانيا الشرقية . ويحتاج الأمر إلى تهيؤ نفسى وإجتماعى من جانب المعلمين . كما يحتاج إلى التكيف الجديد لمطالب التدريس الجديدة فى ظل النظام والممارسات الجديدة .وهناك محاولات لإعادة تربية المعلمين للقيام بدورهم الجديد وكذلك إعادة تربية رجال الإدارة التعليمية على مختلف المستويات .

٣- تقليل الإهتمام بتعليم اللغة الروسية كلغة إجبارية على كل المستويات وبهذا فقدت اللغة الروسية الدور التلقيدى لها . والواقع أن هذا الإتجاه لا يقتصر على ألمانيا الشرقية وإنما يمتد إلى كل الدول التى كانت تخضع لسيطرة الإتحاد السوفيتى سابقا. وقد أشرنا إلى ذلك فى كلامنا عن الإصلاح التربوى فى دول أوربا الشرقية .

٤- إلغاء أكاديمية العلوم وهى الأكاديمية التى كانت تحتكر البحث العلمى وكان لها مكانة مرموقة عالية فى كل أرجاء الكتلة الشرقية سابقا .

٥- خضوع الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية لإصلاحات كثيرة شاملة منها أن كليات الإنسانيات والعلوم الإجتماعية بما فى ذلك التربية قد حلت

ليحل محلها مؤسسات تعليمية جديدة على أسس جديدة .وبالتالى فقد الأساتذة وهيئات التدريس وظائفهم فى هذه الكليات وأتيحت لهم الفرصة للتعيين فى الوظائف من جديد بصفة فردية. ومنها أيضا أن الجامعات التى كانت محرومة من البحث العلمى لإحتكار أكاديمية العلوم له قد أصبح من حقها الأن القيام بأنشطة البحث والتدريس .

ثانيا : الإصلاح التربوى فى بريطانيا :

تشترك بريطانيا مع جاراتها من الدول الأوربية فى أن السياسة التعليمية أو الإصلاحات التربوية يجب أن يقرها البرلمان أولا بعد مناقشة مستفيضة ثم تقوم وزارة التربية بتنفيذ ما أقره البرلمان . وفى كثير من الحالات تشكل لجان رسمية تقوم بدراسة الموضوع دراسة ميدانية واقعية دقيقة تتضمن بعض التوصيات والمقترحات . وقد يقبل البرلمان بعض أو كل هذه التوصيات وعندها تصبح ملزمة للحكومة والسلطات التعليمية. وقد لعبت هذه التقارير دورا هاما فى كثير من الإصلاحات التى أدخلت على نظام التعليم البريطانى . ونظرا لأهميتها فسنتناول الكلام عن كل منها بإيجاز فيما بعد .

من ناحية أخرى نجد أن نظام الإدارة السياسية فى بريطانيا يختلف عن مثيله فى أمريكا فالحكومة المركزية فى بريطانيا لها كامل السلطة التشريعية على البلاد ، وتستطيع أن تمنح أو تمنع السلطات المحلية من ممارسة سلطاتها وواجباتها . أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فهناك توازن بين سلطة الحكومة المركزية الفيدرالية وسلطة الولايات المتخلفة . وهناك معايير تحكم هذا التوازن وتمكن من الرقابة عليه . ويحدد الدستور الأمريكى إختصاصات كلتا

السلطتين . وهذا يعنى أن الحكومة البريطانية تستطيع بما لديها من سلطات تشريعية وتنفيذية أن تقوم بالإصلاحات التربوية المنشودة بطريقة مباشرة كما تقوم بتنفيذها والإشراف عليها .

وقد شهدت بريطانيا فى العصر الحديث أكبر محاولتين للإصلاح التربوى عرفتهما البلاد . المحاولة الأولى عقب إنتهاء الحرب العالمية الثانية عندما قامت بريطانيا بإعادة بناء نظامها التعليمى بصورة متكاملة لأول مرة فى تاريخها وقد صدر قانون " بتلر Butler " للتعليم عام ١٩٤٤ الذى قام عليه الإصلاح ، أما المحاولة الثانية للإصلاح فكانت عام ١٩٨٨ عندما صدر قانون الإصلاح التعليمى Education Reform Act الذى أحدث إصلاحات تربوية هائلة من أهمها :

١- زيادة نفوذ السلطات التعليمية المركزية لا سيما فيما يتعلق بالمنهج القومى والإمتحانات والتقويم وتمويل المدارس مباشرة .

٢- إعطاء المدارس حرية أكثر فى استقلالها عن السلطات التعليمية المحلية فى إدارتها وتمويلها وممارسة شئونها التعليمية . وبالتالى حد من نفوذ السلطات المحلية على المدارس . ففى النظام الذى كان قائما قبل صدور هذا القانون كانت السلطات المحلية هى التى تتولى إنفاق ٩٥٪ من الميزانية المخصصة للمدرسة وتترك لها حرية التصرف فى ٥ ٪ الباقية فقط . أما فى ظل القانون الجديد فقد إنعكس الوضع وأصبح من حق المدارس أن تتولى إنفاق ٨٥٪ من الميزانية ويترك للسلطات التعليمية

التصرف فى ١٥٪ الباقية للإنفاق منها على الإدارة والخدمات الإستشارية والوجبات والتلاميذ المعاقين والمعلمين الإستشاريين وصيانة المبانى وإصلاحها . بل ويمكنها فى ذلك أيضا أن تفوض المدارس . وقد أتاح القانون تحت شروط معينة أن تطلب المدارس إذا رغبت أن تكون تحت التمويل المباشر لوزارة التربية (Davies,P.70) . وهكذا أصبح للمدارس الحرية فى الحصول مباشرة على ما تحتاجة من أدوات وخدمات من أى مصدر دون التقيد بقواعد السلطات المحلية فى الشراء . ومن حق المدارس أن تتصل بالشركات التى ترى أنها تقدم لها أحسن العروض والأسعار والأشياء . ويجب أن نشير إلى أن الذى يتولىادارة المدرسة فى بريطانيا هو مجلس إدارة Governing Board يتكون من ممثلين من الآباء وهيئة التدريس ورجال السياسة والأعمال المحليين . ويتولى هذا المجلس توجيه سياسة المدرسة والإشراف على تنفيذها بما فى ذلك تعيين أو فصل المعلمين . وكان ذلك من حق السلطات التعليمية المحلية فى ظل النظام السابق. ويكون ناظر المدرسة مسئولا عن تصريف الأعمال الروتينية اليومية . وهى سلطات محددة تقل كثيرا عن سلطات زميله فى الولايات المتحدة الأمريكية.

٣- أصبح دور السلطات التعليمية متابعة أعمال المدارس والتحقق من قيامها بدورها . وهناك موجهات أو مؤشرات للأداء تستعين بها السلطات التعليمية للتحقق من ذلك هى :

- زيارات المفتشين للوقوف على أحوال المدارس .

- النظام الموجود فى المدرسة لبيان وقياس مؤشرات الأداء بها .
- التقرير الذى يعد عن كل مدرسة ومستوى أدائها.

وتقوم السلطات التعليمية فى ظل مايتوفر لها من بيانات ومعلومات عن المدارس بتقديم النصيحة للسلطات التعليمية المركزية لاتخاذ ماقد يتطلبه الأمر من قرارات إصلاحية .

٤- إعطاء الحرية للآباء فى تعليم أبنائهم بالمدرسة التى يريدونها . وذلك دون التقيد بالتوزيع الجغرافى الذى كانت تتبعه السلطات المحلية. والأساس الذى يستند إليه ذلك هو تطبيق مبدأ اقتصاد السوق الحر . وهذا يعنى أن المدارس ستحرص على تحسين مستوياتها باستمرار لاجتذاب الطلاب . أما المدارس التى لا تحقق ذلك فمصيرها الفشل والإغلاق .

إصلاح بنية التعليم الثانوى :

شمل الإصلاح التربوى فى بريطانيا فى الستينات إصلاح بنية التعليم الثانوى وإدخال تعديلات جوهرية عليها . وقد شمل الإصلاح إلغاء الأنواع المختلفة للمدارس الثانوية آنذاك التى كانت تقدم أنواعا مختلفة من النوعيات والمستويات التعليمية ومنها مدارس النحو Grammar Schools ذات المستوى العالى والمدارس الثانوية الحديثة Secondary Modern Schools ذات المستوى المتدنى نسبيا. وحل محل هذه المدارس نوع جديد من المدارس الثانوية يعرف باسم المدارس الشاملة الموحدة لجميع الأطفال دون تمييز بينهم . وألغى نظام الامتحان الذى كان شائعا آنذاك ويعرف بامتحان مابعد سن الحادية عشرة

Eleven Plus Exam. الذى كان بموجبه يوزع التلاميذ حسب قدراتهم على مختلف أنواع المدارس الثانوية . وقد جاء هذا الإصلاح تحت ضغط النفوذ السياسى لحزب العمال البريطانى عندما كان فى السلطة فى الستينيات ومن الواضح أن الدافع الرئيسى للإصلاح التربوى كانت تحركه ضرورات الإصلاح الإجتماعى وفى مقدمتها إلغاء التمايز التربوى بإعتباره أداة رئيسية فى التحول الإجتماعى نحو إلغاء التماير الطبقى . وينظم التعليم الثانوى فى بريطانيا الآن على أساس المدرسة الشاملة الموحدة شأنها شأن الدول الأوروبية الغربية ودول أمريكا الشمالية .

النظار والمعلمون والقرارات المهنية :

يتمتع المعلمون فى بريطانيا بأكبر نفوذ فيما يتعلق بما يدور فى فصولهم. فى حين يتمتع نظار المدارس بأكبر نفوذ فى المدرسة بصفة عامة لا سيما فى الأمور الإستراتيجية مثل تخصيص المصادر المالية والجدول المدرسى وطريقة إتخاذ القرار وصياغة الأهداف العامة للمدرسة . أما السلطات الخارجية سواء كانت على المستوى القومى أو المحلى فتحظى بأكبر نفوذ على تصميم الأبنية المدرسية . وبالنسبة للمدرسة الثانوية بصفة خاصة تمارس إدارة الامتحانات العامة تأثيرا رئيسيا على المنهج وطرق تقويمه . أما الآباء والتلاميذ فلا يمارسون تقريبا أى نفوذ على معظم هذه المجالات والجدول الآتى يوضح ذلك (Bolam :PP.251-2)

جدول يبن النفوذ النسبى لهيئة التدريس والنظار والتلاميذ والآباء على الأنشطة الرئيسية فى المدارس البريطانية

الأنشطة الرئيسية فى المدارس البريطانية	مرتبة أو درجة التأثير على إتخاذ القرار أو التغيير					
	المعلمون	المدرسون الأوائل	ناظر المدرسة	السلطة الخارجية	التلاميذ	الآباء
أ- فى داخل حجرة الدراسة						
١- مضمون التدريس والمادة الدراسية	١	٢	٣	٤	٥	٦
٢- طرق التدريس والتربية	١	٢	٣	٤	٥	-
٣- اختيار المواد التعليمية كالكتب الدراسية	١	١	٣	٤	-	-
٤- طريقة تنظيم الفصل الدراسى	١	٢	٣	٤	٥	-
٥- مكافأة التلميذ وعقابه	١	٣	١	٤	-	-
٦- طرق تقويم تقدم التلميذ	١	١	١	٤	-	-
ب- فى داخل المدرسة ككل :						
١- أهداف المدرسة الرسمية	٣	٢	١	٤	-	٥
٢- المنهج المدرسى العام للمدرسة	٤	٣	١	١	-	٥
٣- تنظيم التلاميذ (فى مجموعات مختلطة أو تقسيمهم)	٣	٢	١	٤	-	٥
٤- تنظيم المدرسة (أقسام - إدارات- نظام مفتوح)	٣	١	١	٤	-	-
٥- مكافأة التلميذ أو عقابه	٢	٢	١	٣	-	-
٦- طرق التدريس	١	١	١	٤	-	-
٧- اختيار المواد التعليمية	١	١	٣	٤	٥	٦
٨- طرق تقويم تقدم التلميذ	٢	٢	٢	١	-	-
٩- الجدول المدرسى	٣	٢	١	٤	-	-
١٠- التوزيع الداخلى للمخصصات المالية	٣	٢	١	٤	-	-
١١- تصميم الأبنية المدرسية	٣	٤	٢	١	-	-
١٢- طريقة إتخاذ القرار	٣	٢	١	٤	-	-

مؤسسات البحث والتطوير التربوى :

توجد فى بريطانيا مؤسسات متعددة تقوم بأنشطة البحث والتطوير التربوى من أهمها المؤسسر القومية للبحوث التربوية .

National Foundation for Educational Research (NFER)

وهى مؤسسة بريطانية أسست عام ١٩٤٣ تمولها الحكومة والسلطات التعليمية المحلية فى انجلترا . وهى تقوم بأنشطة البحث التربوى وتنشر دورية بعنـــوان "البحث التربوى" كما تنشر كثيرا من البحوث والمطبوعات .

وهناك المجلس البريطانى لتكنولوجيا التعليم وقد قام ببحث كبير إمتد أربع سنوات (١٩٧٣-١٩٧٧) عن التعلم بمصاحبة الكومبيوتر Computer Assisted Learning .وتوجد فى بريطانيا شبكة من البحث المنظم تعمل تحت إدارة مجلس المدارس Schools Council . وقـــد قام هذا المجلـــــس بالاشــــراف عـــلى عدة بحوث ودراسات قيمـــة . منهـــا دراسة عـــن " المنهج العمـــلى The Practical Curriculum (١٩٨١) . وهى دراسة تتناول تطوير بنية المنهج وحق كل تلميذ فى الاتصال بالمجالات المختلفة من المعرفة والخبرة الإنسانية وأن مايحصل عليه كل تلميذ من المدرسة هو المنهج الفعال .ودراسة أخرى بعنوان : الاستفادة القصوى من المقرر القصير أثناء الخدمة :

Making the Most of the Short In-Service Course .(1981).

وهى دراسة تتناول المقررات القصيرة باعتبارها أكثر الطرق شيوعا فى التدريب أثناء الخدمة .

وهناك دراسة أخرى قيمة بعنوان المدارس والصناعة " Schools and Industry" (١٩٨٢) تتناول علاقة المدارس بميدان العمل وتدريب التلاميـــذ

على اكتساب الخبرة الميدانية أشرنا إليها فى مكان آخر من هذا الكتاب.كما ينشر المجلس إحصائيات عن التعليم البريطانى .

التقارير والإصلاح التعليمى :

تعتبر بريطانيا أحد النماذج الفريدة فى إعتماد الإصلاح التعليمى بها على تقارير تعدها لجان تشكل خصيصا لدراسة موضوع يكون مستهدفا للإصلاح مثل التعليم الابتدائى أو العالى أو إعداد المعلم وغير ذلك . ويرصد لإعداد هذه التقارير عادة أموال كبيرة تنفق على متطلبات الإعداد والدراسة . ذلك أن هذه التقارير تتطلب دراسات واسعة مستفيضة للموضوع بأبعاده المختلفة . كما يتمخض إعدادها عن تشخيص الداء واقتراح الدواء .

وقد شهد تاريخ التعليم فى بريطانيا على مدى سنوات طويلة لا سيما منذ إعادة بناء النظام التعليمى بعد الحرب العالمية الثانية عدة تقارير هامة كانت أساس الإصلاحات التعليمية المتعاقبة . ولذلك من المهم أن نعرض لهذه التقارير فى السطور التالية :

١- تقرير هادو (١٩٣٣) Hadow Report

وهو عن مدارس الأطفال ودور الحضانة للأطفال من سن الثانية ولفت الانتباه إلى الحاجة إلى المبانى المناسبة مع توفر الهواء الجيد وأشعة الشمس والأثاث المناسب .

٢- تقرير ماكنير (١٩٤٤) : Mc Nair Report

وهو يتناول إعداد المعلمين والقادة من الشباب وأوصى بتحسين تعليم كليهما ،واقترح إنشاء معهد أو مدرسة للتربية .

٣- تقرير كروثر (١٩٥٩) Crowther Report

ويعرف أحيانا بتقرير مابين سن ١٥ - ١٨ عن التعليم الثانوى أعده المجلس المركزى الإستشارى للتعليم فى بريطانيا . ويتناول التقرير بالتفصيل التعليم الثانوى والممتد مع اهتمام بالسنة السادسة الثانوية (سن ١٨) والتعليم التقنى والكليات المحلية والمعلمين

٤- تقرير روبنز (١٩٦٣) Robbins Report

هو تقرير كان له تأثير كبير على التعليم الجامعى فى بريطانيا . ومن بين توصيات هذا التقرير التوسع فى التعليم الجامعى لمواجهة كل الطلاب الذين يمكنهم الاستفادة منه وتشجيع النساء وأبناء الطبقة العاملة على وجه الخصوص على الالتحاق به . كما أوصى برفع مستوى كليات المعلمين وأعطاها تسمية جديدة : "كليات التربية" واقترح أن تكون مدة الإعداد أربع سنوات تؤدى إلى درجة البكالوريوس فى التربية (B.Ed.) . كما أوصى برفع مستوى كليات التكنولوجيا المتقدمة لتصل إلى مستوى الجامعات التكنولوجية وأن تكون قادرة على منح الدرجات الجامعية الأولى أو الأعلى .

٥- تقرير جيتينز (١٩٦٧) Gittins Report :

وهو تقرير عن التعليم الابتدائى فى بريطانيا . وكثير من النتائج التى توصل إليها والتوصيات التى اقترحها تتشابه مع ماجاء فى تقرير "بلاودن" عن التعليم الابتدائى . لكن هذا التقرير يختلف أساسا فى تأكيده على أهمية التدريب فى أثناء الخدمة للمعلمين، وفى عدم الإلزام فى تضمين التربية الدينية

فى المنهج المدرسى ، وفى تحبيذ ثنائية اللغة فى التعليم . وهذا يعنى أن المدارس فى منطقة " ويلز " يمكنها أن تعلم لغتها القومية " الويلزية " Welsh إلى جانب اللغة الإنجليزية .

٦- تقرير دينتون (١٩٦٨) Dainton Report

هو تقرير عن التعليم فى انجلترا يتعلق بتدريس العلوم والرياضيات فى المدارس فقد أشار هذا التقرير إلى العزوف عن دراسة العلوم فى التعليم فى مدارس انجلترا . واقترح التقرير أن يدرس كل التلاميذ مادة الرياضيات على طول سنوات تعليمهم مع التركيز على تطبيقاتها فى العلوم . كما اقترح العمل على جذب مزيد من معلمى العلوم المؤهلين تأهيلا جامعيا جيدا، وأن على الجامعات وأصحاب الأعمال بذل مزيد من الجهد لجذب الشباب إلى مجال العلوم والتكولوجيا.

٧- تقرير جيمس (١٩٧٢) James Report

وهو تقرير معروف يتناول إعداد المعلم وتدريبه فى بريطانيا. وقد تضمن توصيات قيمة تتعلق باستحداث مؤهلات أعلى للحصول على درجات عالية فى التربية . واستحدث نظاما جديدا للإعداد المبدئى للمعلم يتم فيه الإعداد بين الدراسة فى معاهد المعلمين ويخصص لها الخمس والقيام الفعلى بالتدريس ويخصص له أربعة أخماس (٨٠٪) . وهذا النظامن يماثل النظام الجديد الذى أعلنه وزير التربية البريطانى ليطبق عام ١٩٩١. واهتم التقرير بالتدريب أثناء الخدمة تحت إشراف مدربين مهنيين Tutors من هيئة التدريس بالمدرسة أو مراكز التدريب أثناء الخدمة . ويمنح المعلمون إجازات دراسية بمرتب إذا أرادوا مواصلة دراستهم المهنية .

٨- تقرير بلاودن (١٩٧٣) Plowden Report

هو تقرير مشهور عن التعليم الابتدائى فى بريطانيا والانتقال إلى المرحلة الثانوية .وقد قام هذا التقرير على أساس دراسة مستفيضة، وتوصل إلى كثير من التوصيات من أهمها : تحقيق علاقة أوثق بين المنزل والمدرسة وتخصيص مصادر مالية أكثر للمناطق المحرومة إجتماعيا والعمل على نشر دور الحضانة Nursery Education أى المدرسة الابتدائية الدنيا واستخدام المدرسة لأغراض المجتمع المحلى وزيادة عدد المدارس المتوسطة وإلغاء العقاب البدنى وعمل التشعيب فى المدرسة الابتدائية الصغرى ، وزيادة تقبل طرق التدريس المتمركزة حول المتعلم .وكان لهذا التقرير تأثيرا كبيرا على التعليم الابتدائى فى بريطانيا بل وفى أمريكا بصورة غير مباشرة .

٩- تقرير وارنوك (١٩٧٨) Warnock Report

هو تقرير أعدته اللجنة المكلفة بدراسة حالة تعليم الأطفال والشباب المعاقين فى بريطانيا . وقد اقترح التقرير نظاما للتربية الخاصة يقوم على الاحتياجات التعليمية الخاصة لكل طفل بصرف النظر عما إذا كانت إعاقته جسمية أو عقلية . وعلى هذا فإن الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعليمية أو يمثلون مشكلات سلوكية يندرجون تحت هذا النوع من التربية الخاصة ويكون تعليمهم فى مدارس عادية ما أمكن ذلك . وقد أصدرت الحكومة البريطانية ورقة بيضاء White Paper عام ١٩٨٠ قبلت بموجبها توصيات التقرير ومقترحاته.

بعض التجديدات فى المدارس البريطانية :

تشير إحدى الدراسات إلى أن هناك ثلاثة أنواع من التجديدات التربوية أدخلت على نطاق واسع فى المدرسة الثانوية البريطانية وهى : الصفوف الدراسية غير المتدرجة Non-graded Classes ، أو عدم تقسيم التلاميذ إلى فصول «مجموعات» ، ومراكز مصادر التعلم ونظام الجدول المدرسى للأقسام . وهذه التجديدات تطلبت تغييرا فى طرق التدريس والتعلم وإعادة النظر فى احتياجات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وطريقة اتخاذ القرار فى المدرسة (Bolam: P.245) . وهذه التجديدات لم تأت نتيجة مشروعات معينة للبحث أو التطوير. وإنما جاءت تلقائيا من استجابة المعلمين للمواقف التعليمية . ثم انتشرت بعد ذلك من خلال التفاعل مع المعلمين الآخرين . وقد تبنتها كثير من المدارس وهو مايؤكد أن التجديد الفعال ممكن على مستوى المعلمين (Bolam:P.259) .

لقد كان إنشاء مراكز مصادر التعلم فى المدرسة الشاملة فى بريطانيا نتيجة عدة تطورات فى التعليم منها التزام المعلمين المتزايد بطرق تدريس بديلة تشمل التعليم المستقل ، واستخدام أسلوب تجميع الطلاب من مختلف القدرات معا فى التدريس دون تقسيمهم إلى مجموعات ، والتزايد السريع فى المواد التعليمية المتاحة للمدرسة ، وإلغاء الحواجز بين المواد الدراسية والاتجاه نحو التكامل بينها . وهذه المبررات هى مؤشرات يمكن الاستفادة منها فى تطوير نظام مماثل فى مدارسنا الثانوية العربية . ويمكن البدء بالمكتبات الموجودة فى المدارس لتحويلها إلى مراكز لمصادر التعلم تحتوى على المواد التعليمية اللازمة

لتعليم فعال بالمدارس ، وتزويدها بالأجهزة والمعدات من آلات تصوير وأجهزة سمعية وبصرية وحاسب آلى وغير ذلك .

لجان التجديد التربوى :

من تجارب التجديد المفيدة التى اتبعت فى المدارس البريطانية تشكيل لجان مختلفة تتولى متابعة التقدم العام للمدرسة وابتكار أفكار جديدة وطرق تربوية مستحدثة لوضعها موضع التنفيذ .وتتشكل كل لجنة من ثلاثة إلى خمسة أعضاء ويمكن أن ينضم إليها من يريد من هيئة التدريس ، وتعمل هذه اللجان بالتعاون معا من أجل تطوير المنهج المدرسى وعلاقة المدرسة بالمجتمع . وفى كل عام تجتمع كل هيئة التدريس فى مؤتمر داخلى بالمدرسة لمدة يومين يعقد خلال وقت عمل المدرسة لمناقشة البرنامج الذى تقترحه اللجان لتنفيذه فى السنة التالية . وكان من بين البرامج التى اقترحت وطبقت عام ١٩٧٣ برنامج التعلم القائم على المصادر Resource-based Learning .وتجتمع هذه اللجان من حين لآخر لمناقشة مشكلة ما . وقد تتوجه اللجنه من أجل دراسة المشكلة إلى مدارس أخرى لها نفس الاهتمام أو تطلب المشورة بطريقة غير رسمية من أساتذه التربية بالجامعات (Bolam: P.245) إن هذا الأسلوب عملى يمكن الإستفادة به فى مدارسنا العربية .

مقرر الساندوتش : Sandwich Course

يطلق هذا المفهوم فى بريطانيا عادة على نظام الدراسة التبادلية للطالب فى الجامعة أو الكليات وممارسة العمل الميدانى فى المؤسسات الصناعية والتجارية. فالطالب المتفرغ للدراسة بالجامعة أو الكلية أو المعهد البوليتكنيكى

يقضى جزءا من وقته فى منظمة صناعية أو تجارية أو مهنية للتدريب واكتساب الخبرة تحت الإشراف الموجهه . ويجب أن تكون مدة التدريب التى يتلقاها الطالب تزيد عن ١٨ أسبوعا فى العام وهو مايسمى " بالساندوتش الرفيع " تمييزا له عن " الساندوتش السمين " الذى يمتد إلى سنة كاملة بعيدا عن مكان دراسته، وهذا النوع من المقررات فى بريطانيا يماثل فى ما يطلق عليه فى أمريكا المقرر التعاونى . ويمكن الاستفادة من مثل هذه الممارسات فى نظمنا التعليمية .

الفصل الثانى عشر
الإصلاح التربوى فى دول شرق أوربا والشرق الأقصى

مقدمة :

نتناول فى هذا الفصل الكلام عن الإصلاح التربوى فى دول أوربا الشرقية ودول الكومنولث المستقلة والصين واليابان فى الشرق الأقصى .

الإصلاح التربوى فى دول أوربا الشرقية :

شهدت دول أوربا الشرقية مثلها مثل باقى الكتلة الشرقية تغييرات سياسية هائلة فى السنوات الأخيرة قلبت الأوضاع السياسية فيها رأسا على عقب . وكان من الطبيعى مع تحلل الشيوعية فى عقر دارها ومايتصل بذلك من إلغاء الحزب الشيوعى السوفيتى أن فقدت القيادة السوفيتية زعامتها وسلطاتها على شعوب ودول أوربا الشرقية .وسينصب كلامنا هنا عن الدول الثلاث بولندا والمجر وتشيكوسلوفاكيا . والواقع أن هذه الدول قد شهدت قبل ذلك مظاهرات عامة ضد النظام الشيوعى . منها قيام الثورة المعروفة فى المجر التى استخدم فيها السوفيت الدبابات لقهرها بكل قوة لدرجة أن هذه الدبابات كانت تسير على أجسام البشر . ومنها أحداث ربيع ١٩٦٨ فى براغ عاصمة تشيكوسلوفاكيا وإقصاء زعيمها عن الحكم آنذاك . ومنها حالة الانتحار المشهورة للشاب "بالاخ" احتجاجا على إخماد الثورة . وقد روجت أجهزة الإعلام الغربية كثيرا لمثل هذه الحالات وغيرها . ومنها أيضا الأحداث فى بولندا عام ١٩٥٦ والدور الفعال الذى قامت به منظمة التضامن العمالية بقيادة

" فالنسيا" رئيس الجمهورية الحالى فى الثمانينات . وما يلاحظ على التغيرات السياسية فى هذه الدول أنها حدثت عندما تهيأت لها الظروف بطريقة سلمية متحضرة . كما أن الحكومات الجديدة تشكلت من عناصر ديمقراطية راديكالية معارضة للنظام الشيوعى والاشتراكى القديم بعد أن ثبت فشله فى الدول التى حملت لواء قيادته وزعامته . وكان من الطبيعى نتيجة لهذه التغييرات فى الأنظمة السياسية أن تجرى إصلاحات جذرية هامة على أنظمة التعليم ، وأن تظهر سياسات تعليمية جديدة .

والواقع أن إرهاصات الإصلاح التربوى فى دول أوربا الشرقية كما فى الاتحاد السوڤيتى سابقا كانت قد بدأت قبل التغيرات السياسية الجذرية التى شهدتها فيما بعد . وكانت بولندا من أسبق دول أوربا الشرقية فى الإصلاح التربوى نظرا لتزايد النفوذ الجماهيرى الذى حظيت به منظمة التضامن العمالية على حساب نفوذ السلطات العسكرية الحاكمة . ففى عام ١٩٨١/١٩٨٠ دعت هذه المنظمة إلى أيديولوجية حيادية فى المدارس ومراجعة المناهج والكتب الدراسية . ودعا الإصلاح التربوى عام ١٩٩٠ إلى أن نظام التعليم العام يجب أن يعمل على نمو الشخصية والاشتراك الفعال فى مجتمع يقوم على الحرية والعدالة والإنفتاح على الثقافات والقيم العالمية . كما شمل الإصلاح ضمان حق الآباء فى تعليم أبنائهم وفقا لتعاليمهم الدينية أو الفلسفية . كما أن للمعلمين الحق فى نشر القيم التى تتفق مع معتقداتهم بحيث لا تتعارض مع مبادىء نظام التعليم العام .

وفى عام ١٩٩٠ قام البرلمان فى تشيكوسلوفاكيا بمراجعة قانون التعليم لعام ١٩٨٤ وألغيت الأهداف الخاصة بالعقيدة أو الأيديولوجية السياسية السابقة التى تقوم على الإشتراكية وعالمية الطبقة الكادحة وحلت محلها مبادىء الوطنية والإنسانية والديمقراطية . كما شمل الإصلاح التأكيد على أن تضمن المدارس توفير فرصة التعليم الدينى .

وبدأت فى المجر وتشيكوسلوفاكيا بعد تغير النظام السياسى بها خطوات مماثلة للإصلاح التربوى . فألغيت المواد العقائدية والأيدلولوجية الماركسية . وحل محلها مواد تعليمية جديدة فلسفية وأخلاقية وألغيت كتب التاريخ التى تؤرخ للقرنين ١٩، ٢٠ وحل محلها كتب دراسية جديدة . وكذلك الأمر بالنسبة لكتب الأدب والجغرافيا (Szcbcnyl:1992,PP.19-30) .

جوانب الإصلاح التربوى :

بالإضافة إلى ماسبق أن أشرنا إليه من إصلاحات فى كل دولة من الدول الثلاث على حدة نجمل القول هنا بالنسبة للدول الثلاث بصفة عامة. فقد استهدف الإصلاح التربوى الجديد فى الدول الثلاث إلغاء الممارسات التعليمية السابقة أو تعديلها حسب الأوضاع الجديدة . فألغيت سيطرة الأيديولوجية الماركسية على فلسفة التربية ومناهج التعليم والكتب الدراسية وألغى مبدأ إحتكار الدولة لكل أنواع التعليم ومؤسساتة وألغيت القيود الشديدة على حرية الفكر والأديان . وأدخلت تعديلات على النمطية الزائدة الموجهة فى بنية النظام التعليمى وإدراته والتفصيلات الكثيرة فى استخدام المناهج والكتب الدراسية. يضاف إلى هذه الإصلاحات جوانب أخرى من أهمها :

أ- جعل دراسة اللغة الروسية إختياريا :

وهو مايمثل تحولا هاما فى سياسة هذه الدول الثلاث . ذلك أن دراسة اللغة الروسية قبل الإصلاحات السياسية الأخيرة كانت إجبارية . والواقع أن الدافع الرئيسى وراء هذه الخطوة كان سياسيا أكثر منه تربويا . إنه رمز التحرر من السيطرة والنفوذ الروسي الذى خيم سنوات طويلة على هذه البلاد .

ب-حرية المدارس والمدرسين فى استخدام المناهج والكتب الدراسية:

وهى من الخطوات الإصلاحية الهامة التى تؤثر على النظام التعليمى ككل وتمثل اتجاها مضادا للممارسات القديمة . وهكذا أصبح للمعلمين والمدارس حرية استخدام كتب أخرى للتعليم غير تلك المدرجة فى قائمة وزارة التربية. وهناك اتجاه لتأليف الكتب على أساس النشر التجارى المعمول فى الدول الغربية . وأصبحت المناهج أيضا أكثر مرونة فى استخدامها . ولم تعد بها مواد إجبارية كما كان فى الماضى وإن كان هناك منهج أساسى أو محورى يسمح بالاختيار.

جـ- السماح بإنشاء المدارس الدينية والخاصة :

وهى من الخطوات الإصلاحية الهامة التى عكست الاتجاه السابق الذى كان معمولا به وهو احتكار الدولة للتعليم وعدم السماح بإنشاء المدارس الدينية أو الخاصة . ففى ديسمبر ١٩٩٠ أصدرت وزارة التربية التشيكية قرارا يقضى بحق المواطنين وغيرهم فى إنشاء مدارس خاصة . ويمكن لهذه المدارس أن تحصل على مساعدات مالية من الدولة بشرط أن يكون منهجها الدراسى على نفس المستوى من النوعية فى مدارس التعليم العام . وفى نفس العام وافقت

وزارة التربية البولندية على خطوة مماثلة بموجبها خصصت نصف الميزانية المخصصة عادة لمدارس الحكومة ومدارس المجتمع فى الريف لمساعدة المدارس الخاصة . وهناك خطوات مشابهة فى المجر.

د- الاتجاه إلى لامركزية الإدارة :

من اتجاهات الإصلاح التربوى فى دول شرق أوربا الثلاث الاتجاه إلى تخفيف حدة المركزية فى إدارة التعليم السابقة . وقد أدخلت تعديلات على النظام القديم توفرت بموجبها حريات أكثر للمدارس بالنسبة للمناهج والكتب الدراسية والتدريس . ومن بين الخطوات الهامة نحو لامركزية التعليم جعل التعليم الابتدائى مسئولية السلطات المحلية بالتدريج فى الدول الثلاث . وسيكتمل ذلك عام ١٩٩٤ بالنسبة لتشيكوسلوفاكيا وبولندا .

الإصلاح التربوى فى دول الكومنولث المستقلة :

شهدت دول الكومنولث المستقلة بعد انهيار الاتحاد السوفيتى إصلاحات تعليمية هائلة وستمتد هذه الأصلاحات لسنوات طويلة قادمة . ويمكننا أن نتصور ضخامة هذه الإصلاحات فى دولة كان لها نفوذها الدولى كقوة عظمى لها أيديولوجيتها ونظامها السياسى والاجتماعى والاقتصادى المتميز الذى يقوم على أساس الفلسفة الماركسية اللينية . وفجأة وبين عشية وضحاها نجد هذا العملاق الضخم ينهار ويغير جلده ويتنكر لكل ماضيه . فينبذ فلسفتة السياسة والاجتماعية والاقتصادية ليتحول إلى مجتمع لا شيوعى ينفتح على العالم الغربى يقتبس منه نظمه الديمقراطية ونظمه الاقتصادية التى تقوم على أساس السوق الحر المفتوح.

ويمكننا أن نتصور مدى الصعوبات التى تواجه هذا التحول الجذري فى الإتجاه العكسى بمثال ماحدث فى ألمانيا الشرقية بعد انضمامها إلى ألمانيا الغربية واندماج الدولتين فى ألمانيا الموحدة . لقد كانت هناك صعوبات كبيرة للتفاهم بين ألمان الشرق وألمان الغرب . وأصبح من الصعب جدا على الألمان الشرقيين فى الظروف الديكتاتورية التى نشأوا فيها أن يتكيفوا مع أبناء جلدتهم من الألمان الغربيين الذين تربوا على الديمقراطية الغربية كما أشرنا . والقضية هنا إذن ليست قضية شعب مقسم وإنما هى قضية شعب فى مواجهة نظامين مختلفين للحياة وهو ماينطبق على الموقف الراهن فى دول الكومنولث المستقلة . وتشير أحدث الدراسات عن الإصلاحات التعليمية فى دول الكومنولث المستقلة إلى كثير منها (Tomiak : 1992:PP.33-44). ففى دول بحر البلطيق التى تشمل إستونيا ولاتفيا وليتوانيا تستهدف الإصلاحات التعليمية اليوم إيجاد إطار مناسب للعمل لتطوير الثقافة القومية ولغاتها وآدابها . وقد قامت وزارات التربية الجديدة فى الدول الثلاث باتخاذ قرارات هامة لإصلاح الإدارة التعليمية وجعلها إدارة حديثة ديمقراطية ، وإصلاح نظم التعليم بإدخال التحسينات عليها وزيادة كفاءتها وفاعليتها. ويتطلب تحقيق ذلك مزيدا من المتابعة التفتيشية على المدارس ومزيدا من إحكام نظام إعداد المعلمين وزيادة مخصصات التعليم والإستعانة بالخبراء التربويين من الخارج . كما شمل الإصلاح أيضا إنشاء مجلس تعليمى مشترك لدول بحر البلطيق الثلاث يضم ممثلين عن المعاهد التربوية الخمس فى هذه الدول وذلك بهدف التنسيق وتحقيق التعاون فيما بينها .

وفى جمهورية أوكرانيا - التى بدونها تكون باقى دول الكومنولث فقيرة جدا - تشمل الإصلاحات التعليمية الحالية إحلال اللغة القومية محل الروسية كلغة للتعليم لكل الطلاب الأوكرانيين فى المدارس والجامعات ، والغاء كل ما يتعلق بالأيديولوجية الماركسية اللينية والاهتمام بدلها بالثقافة والتقاليد القومية للبلاد فى تدريس مواد الجغرافيا والتاريخ والأدب والمواد الاجتماعية . وألغت كتب دراسية جديدة لتحل محل الكتب القديمة . بيد أن شمول الإصلاح لمختلف مراحل التعليم ومستوياته لا سيما فيما يتعلق بالتعليم العالى قد يتطلب مزيدا من الوقت والانتظار. ويصدق هذا الوضع على باقى الجمهوريات التى كانت تشكل الاتحاد السوفيتى سابقا.

وفى جمهورية بلاروسيا أو روسيا البيضاء حدثت خطوات مشابهة للإصلاح التعليمى لا سيما فيما يتعلق بإحلال اللغة القومية محل الروسية كلغة تعليم فى المدارس . وتشير التقارير الحديثة أن مايقرب من ٢٩٪ من الأطفال فى المدارس الابتدائية يتعلمون كل المواد باللغة البيلاروسية وهى غير اللغة الروسية (Tomiak,1992:P.37) .ومما يعيق الإصلاح عدم توفر الكتب الدراسية باللغة القومية لمختلف مراحل التعليم ونقص المعلمين المؤهلين لتدريس مختلف المواد باللغة البيلاروسية . وتحاول وزارة التربية جاهدة على الإسراع بتعليم مواد الأدب والتاريخ والجغرافيا باللغة القومية . ولكن تدريس العلوم السياسية والاجتماعية بالطريقة الماركسية اللينية قد توقف فى مختلف المؤسسات .

وفى روسيا أكبر الجمهوريات وأقواها نفوذا تقوم وزارة التربية بالإصلاحات التعليمية التى بدأت تحت تأثير سياسة الانفتاح Glasnost وإعادة

الإصلاح أو البناء Prestroika التى ترجع إلى رئيس الإتحاد السوفيتى السابق ميخائيل جورباتشوف . ويتركز الإصلاح على ديمقراطية التعليم وليبراليته . وأنشئت عدة مدارس وكليات وجامعات خاصة وهو أمر مستحدث لم يكن معروفا من قبل. لأن الدولة فى ظل الشيوعية كانت لا تسمح بقيام المدارس الخاصة . وعلى مستوى التعليم العالى أنشئت معاهد تعليمية جديدة تخدم الاتجاه الاقتصادى المنشود فى تحوله إلى اقتصاد السوق الحر . وقد أنشئت هذه المعاهد بمساعدة من الغرب . من أهم هذه المعاهد مدرسة الإدارة العليا فى موسكو ولها فروع فى قزان وڤلاديفستوك . وهناك أيضا جامعتان مستقلتان جديدتان إحداهما فى موسكو والأخرى فى سانت بطرسبورج أسستا بالتعاون المشترك بين الروس والأمريكيين . وهما تقدمان مقررات فى اللغة الإنجليزية وإدارة الأعمال والتسويق والتمويل والإدارة وذلك نظير دفع الطالب رسوما دراسية . وتتكون الغالبية العظمى من هيئة التدريس بهما من الأمريكيين والأوربيين الغربيين أما الروس فلا يشكلون إلا ربع العدد فقط .

وشهد أول ديسمبر ١٩٩٠ إفتتاح المدرسة العليا لفلسفة الأديان فى سانت بطرسبورج، وقام بإنشائها مجموعة من أهل العلم والفكر ، وتنظم المدرسة فصولا مسائية فى تعاليم مختلف الأديان منها الإسلام والمسيحية والبوذية . كما تقدم دراسات حول فلسفة الأديان واللغات المرتبطة بها وبتقاليدها . وشهد الإصلاح التعليمى أيضا محتوى التعليم وطرق تدريسه وذلك بتخليصه من كل ما يتعلق بالأيديولوجية الماركسية وتعليم الطلاب بطريقة إستقلالية تمكنهم من الحكم بطريقة عقلانية سليمة على المسائل السياسية

والإجتماعية والاقتصادية . وأدخلت مقررات متعددة فى المنهج تسمح بزيادة حرية الطالب فى اختيار المقررات وتنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن . ومن الطبيعى أن يشمل الإصلاح إعداد كتب دراسية جديدة . لكنها ليست عملية سهلة لما تتطلبه من جهد ووقت ومال. ومن بين الإصلاحات الجوهرية التى كانت تعتبر جريمة فى الماضى تدريس الدين فى المدارس وإن كانت على نطاق محدود لتفاوت نظرة الآباء بين موافق ومعارض. بيد أن " مدارس الأحد " وهى مدارس دينية مسيحية خيرية كانت منتشرة فى أوربا لا سيما انجلترا فى وقت من الأوقات بدأت فى الإنتشار فى كل أنحاء روسيا . وهى تقدم تعليما دينيا يشتمل على الترانيم والصلاة . وفى موسكو يوجدما يقرب من ٢٠٠ مدرسة من هذا النوع حسب بعض التقديرات (Tomiak,1991:P.40) كما بدأت المدارس الدينية الكاملة فى الظهور وإن كان وضعها القانونى مازال غامضا .

وينبغى أن نشير إلى دور الروابط والمؤسسات المهنية فى ترويج الأفكار التقدمية فى التربية منها " المعلمون المجددون Teacher Innovators "ونوادى يوريكا Eureka clubs والاتحاد الخلاق للمعلمين Creative Union of Teachers.وهى روابط مهنية تربوية تبشر بإشراقة الفجر الجديد.

وأخيرا نعرض إلى ظاهرة وإن كانت لا ترتبط مباشرة بالإصلاح التعليمى إلا أنها تؤثر سلبيا عليه. وهى ظاهرة هجرة العقول والعلماء الروس إلى أمريكا والدول الغربية . وخطورة هذه الظاهرة أنها تمثل هجرة جماعية على نطاق واسع. وقد يعود هؤلاء العلماء ثانية وقد لا يعودون . ومع ذلك فإن هجرتهم سيكون لها بالغ الأثر على التقدم العلمى والتكنولوجى للبلاد مما يؤثر على تقدم المجتمع بصفة عامة .

الإصلاح التربوى فى الصين :

تسود التربية الصينية فلسفة مغايرة لما هو مألوف فى الفكر التربوى الغربى عادة . فكلمة " القدرة " بمعناها المعروف فى التربية الغربية الحديثة ليست لها نفس المعنى فى التربية الصينية .إنما تعنى أنها شىء يمكن تحسينه وتطويره ، وأن هذه هى مهمة التدريس . إن الشعار الذى يؤثر عن كونفوشيوس: " التدريس حسب القدرة " يعنى أن الأطفال من مختلف القدرات يجب تعليمهم بطرق مختلفة لكن فى ظل منهج موحد لا مناهج متعددة كما فى الغرب حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب (Ming : (1990) P.163) .

ويميل المعلمون فى الصين إلى الاعتقاد بأن كل طفل يستطيع أن يحقق المستوى التحصيلى المطلوب إذا مابذل المجهود المناسب . وهم يؤمنون بأن العوامل الوراثية أو البيولوجية مسألة ثانوية طالما أن التلميذ يبذل كل جهده . إن الشعار الذى يتمثل به المعلمون الصينيون هو الإجتهاد والمثابرة يعوض الغباء". وهم يؤمنون بأن حسن أداء التلميذ يتوقف على حسن أداء المعلم. ولذلك فإن المعلمين فى الصين فى ظل هذا الاعتبار – وليس اعتبار ضغوط الإدارة– يعملون بجد وإخلاص ويتفانون فى سبيل تعليم تلاميذهم وتحسين مستوى تحصيلهم .

وقد استطاعت الصين بتعدادها الذى يصل إلى ١٢٠٠ مليون نسمة أن تطور نظاما تعليميا ضخما يحاول السير على قدمين من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمى الذى يشمل أنواعا مختلفة من التعليم من خلال الإذاعة والتليفزيون والدراسة بالمراسلة ومراكز التدريب وتعليم الكبار (Tsang,P.65) .

وقد شهد نظام التعليم فى الصين عدة إصلاحات فى السنوات الماضية إلا أن قرار الإصلاح الذى اتخذته اللجنة المركزية للحزب الشيوعى الحاكم فى مايو ١٩٨٥ يعتبر أهم وأول إصلاح من نوعه منذ قيام دولة الصين الشعبية عام ١٩٤٩. وقد إستهدف هذا الإصلاح القضاء على نقاط الضعف والجمود الإدارى فى نظام التعليم . وأدخل لهذا الغرض عدة تغييرات رئيسية فى بنية التعليم وإدارته وتمويله.وقد شمل الإصلاح الجوانب الرئيسية التالية: (Tsang,P.66) :

١- تطبيق نظام للتعليم الإجبارى مدته تسع سنوات .

٢- لا مركزية الإدارة والتمويل بالنسبة للتعليم الإجبارى الأساسي.

٣- إعادة تشكيل بنية التعليم الثانوى لتعديل منهج المرحلة العليا منه من صبغتها الأكاديمية العامة إلى صبغة مهنية تقنية بحيث يكون المنهج الجديد مناصفة بين التعليم العام والتعليم الفنى .

٤- إعادة تنظيم القبول بالتعليم العالى وتوزيع الطلاب من مختلف التخصصات .

٥- زيادة الإستقلال الذاتى لمعاهد التعليم العالى .

الإصلاح التربوى فى اليابان :

خضعت اليابان على امتداد تاريخها لتأثير حضارات وثقافات مختلفة من أهمها الحضارة الصينية التى نقلت عنها اليابان كثيرا من مؤسساتها ونظمها الاجتماعية وحروف لغتها مع إختلاف اللغتين.ومنذ عام ١٨٦٨ تأثرت التربية فى اليابان بأفكار من ألمانيا وفرنسا . وبعد الحرب العالمية الثانية كانت الإصلاحات التربوية ذات طابع أمريكى .

وتعتبر اليابان اليوم من أكبر الدول تقدما فى العالم . وهى أول دولة آسيوية استطاعت أن تحقق مجتمعها الصناعى . ويعتبر نظامها التعليمى من أحسن النظم فى العالم على حد تعبير بعض الكتاب (Kabayashi,:P.702).

وعقب هزيمتها فى الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ خضعت لاحتلال القوات الغربية المتحالفة . وكان هدف الاحتلال القضاء على النزعة العسكرية لليابان وتحويلها إلى مجتمع ديمقراطى . وكانت الإصلاحات التربوية جوانب أساسية من المحاولة الأشمل لإصلاح المجتمع اليابانى برمته .وقد عملت سلطات الإحتلال على إصدار دستور جديد لليابان .وقد صدر بالفعل فى ٣ مايو ١٩٤٧.ومازال قائما حتى الأن لم يتغير . وقد نص على إقامة نظام حكم ديمقراطى وأصبح الإمبراطور رئيسا رمزيا للدولة لا يتمتع بأى سلطة سياسية . ويعتبر الدستور اليابانى من أكثر الدساتير القومية فى العالم تحررا من حيث ضمان الحريات المدنية والأكاديمية والدينية والمساومة الجماعية وحق العمل . وقد نص الدستور فى مادته ٢٦ على أن التعليم حق الشعب وليس هبة من الدولة ، وأن المواطنين متساوون فى فرص التعليم حسب قدراتهم وأن التعليم

مجانى للجميع فى المرحلة الإجبارية .

وصدر فى عام ١٩٤٧ القانون الأساسى للتعليم بعد إقرار البرلمان له . وحدد فى مادته الأولى الهدف من التعليم بأنه التنمية الكاملة للشخصية وتكوين أفراد أقوياء فى الجسم والعقل يهوون الصدق والعدل ويقدرون القيم الفردية ويحترمون العمل ولديهم إحساس قوى بالمسئولية وروح مستقلة كبناة للمجتمع السلمى . ونص فى مادة "٤" على إلزامية التعليم ومجانيته. كما نص على الحرية الأكاديمية وتكافؤ الفرص .

وتوجد فى اليابان كثير من المدارس والجامعات الخاصة التى تتولاها الجماعات الدينية إلا أن البرامج التعليمية فى معظمها ذات طابع علمانى لأن الدستور ينص على ضمان حرية الأديان كما أن القانون الأساسى للتعليم عام ١٩٤٧ يمنع تدريس الدين الطائفى فى المدارس العامة بكل مستوياتها.

إن مما يميز الإصلاح التربوى فى اليابان منذ بداية عهد الإمبراطور "ميجى" Miji أنه سار جنبا إلى جنب مع النمو الاقتصادى. ويعتقد كثير من المصلحين فى اليابان أن الاستثمارات الضخمة فى التعليم تمثل عاملا صحيا فى التنمية القومية .

لقد كانت الخطوة الأولى فى الإصلاح التربوى بعد هزيمة اليابان التخلص من العناصر البشرية المقاومة للتغيير . وعلى هذا نقل من النظام التعليمى أكثر من مائة ألف من المربين المعروفين بنزعتهم العسكرية والقومية والعدائية لأهداف سياسة الاحتلال.وإن كثير من الإصلاحات التربوية قامت على أساس التصورات

التى قدمتها البعثة التربوية الأمريكية الأولى لليابان . وكانت تضم ٢٧ من خيرة المربين الأمريكيين بقيادة " جورج ستودارد G.Stoddard قوميسار التعليم فى ولاية نيويورك والرئيس المنتخب لجامعة إلينوى الأمريكية .وكان من أهم الجوانب التى شملها الإصلاح التربوى :

- مد التعليم الاجبارى من ست إلى تسع سنوات .
- تنظيم السلم التعليمى على غرار النظام الأمريكي :٦-٣-٣
- إعادة بنية المدرسة الثانوية على أساس المدرسة الشاملة لتحل محل أنواع التعليم الثانوى التى كانت قائمة
- . جعل التعليم مختلطا على كل المستويات والمراحل.
- إلغاء الجامعة الإمبراطورية ومدارسها العالية المخصصة لتعليم الصفوة.
- رفع مستوى إعداد المعلم إلى المستوى الجامعى .
- إنشاء اتحادات للمعلمين ومنظمات للآباء والمعلمين ومكتبات عامة مجانية متاحة لجمهور الشعب .
- تحويل النظام المركزى لإدارة التعليم إلى نظام لامركزى يقوم على الإستقلال الذاتى للإدارات المحلية وقيام مجالس منتخبة للتعليم بها .
- تعديل الكتب الدراسية وحذف منها كل مايتعلق بالأيديولوجية العسكرية والقومية .
- إدخال مواد دراسية أو مواد اجتماعية ذات طابع أمريكى تركز على المواطنة الديمقراطية لتحل محل المادة الدراسية الرئيسية

السابقة " شوشين" وهو مقرر أخلاقى يقوم على الولاء المطلق للدولة .

وقد عدلت كثير من هذه الإصلاحات بعد إنتهاء الاحتلال عام ١٩٥٢

إصلاح الامتحانات :

تحتل الامتحانات مكانا هاما فى نظام التعليم اليابانى. وتمثل اهتماما كبيرا للآباء والأبناء كما هو الحال عندنا. وتوجد مدارس خاصة للتدريب والإعداد للامتحانات العامة تسمى " جوكو Juku ".ذلك أن القبول للمستوى الأعلى من التعليم يتم على أساس هذه الامتحانات . ومنذ ١٩٤٨ بدأ استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة كجزء من امتحانات القبول للتعليم العام المتوسط والثانوى على المستوى المحلى . ومنذ ١٩٧٩ بدأ استخدام هذه الاختبارات فى الجامعات على المستوى القومى أو المحلى . وبين عام ١٩٦١ و١٩٦٦ كانت وزارة التربية على المستوى القومى تقوم بإجراء الاختبارات التحصيلية فى التعليم الإجبارى على المستوى القومى إلا أنه منذ عام ١٩٦٧ أعيدت مسئولية إجراء هذه الاختبارات إلى السلطات المحلية وذلك للمعارضة الشديدة من جانب الجمهور ومن اتحاد المعلمين .

لقد ساعد النمو والتقدم الاقتصادى الهائل لليابان على تنفيذ كثير من الإصلاحات التربوية فى داخل المدرسة واستخدام تكنولوجيا التعليم بها . وتشير تقارير وزارة التربية اليابانية إلى أنه فى عام ١٩٨٠ كان فى كل مدرسة بلا إستثناء تقريبا آلة لعرض الأفلام ومسجلات صوتيه وأجهزة تليفزيون. كما أن هناك استخداما متزايد لأجهزة الفيديو .وحوالى ٩٠٪ من

مدارس التعليم العام على اختلاف مراحله الابتدائية والمتوسطة والثانوية يوجد بها صالة للألعاب الرياضية ، وحوالى ٧٠٪ من المدارس الابتدائية و ٦٠ ٪ من المدارس المتوسطة و ٥٠ ٪ من المدارس الثانوية يوجد بها حمامات للسباحة .(Kabayash :P.702).

الكتب المدرسية :

بدأ فى اليابان منذ عام ١٩٦٣ توزيع الكتب المدرسية مجانا على تلاميذ المدارس فى المرحلة الإجبارية الابتدائية . وفى عام ١٩٦٩ شمل التوزيع كل المدارس الابتدائية والمتوسطة . ويشترط فى كل الكتب المدرسية التى تستخدم فى كل مدارس التعليم الحكومى والخاص على إختلاف مستوياته أن توافق عليها الحكومة. ويتولى نشر الكتب المدرسية فى اليابان دور النشر التجارية والشركات الخاصة على غرار الدول الغربية ويراعى فى إعدادها عادة أنه تتمشى مع مستويات المقررات الدراسية التى تضعها وزارة التربية . وللمؤلفين بعض الحرية فى طريقة إعدادهم أو تأليفهم لهذه الكتب .وتقوم لجنة من وزارة التربية بفحص وإختيار الكتب المدرسية المقترحة تضم ممثلين عن وزارة التربية متخصصين فى الكتب المدرسية وأساتذة من الجامعات ومدرسين . وتقدم هذه اللجنة تقريرها وتوصياتها إلى مجلس علمى خاص باعتماد الكتب الدراسية تابع لوزارة التربية وذلك قبل أن تعتمد الوزارة قائمة الكتب المدرسية. وتقوم السلطات التعليمية المحلية باختيار الكتب من هذه القائمة المعتمدة لمدة ثلاث سنوات متتالية للمدارس الحكومية والخاصة على السواء.ويتضح من العرض السابق أن أسلوب اعتماد الكتب المدرسية والتصديق عليها فى اليابان

يحقق تجانسا للمستويات التعليمية فى كل أنحاء البلاد كما يحقق نوعية جيدة من الكتب المدرسية .

مشكلات تتحدى الإصلاح :

من أهم المشكلات الراهنة التى تواجهها المدارس اليابانية إزدياد الإنحراف بين الأحداث من الشباب . ويشير تقرير الوكالة القومية للشرطة عام ١٩٨٣ إلى أن مايزيد على ٢٣٧ ألف شاب سن ١٩ فأقل قد اعتقلتهم الشرطة مابين يناير ونوفمبر عام ١٩٨٣ لمخالفات قانونية إجرامية . ويمثل هذا الرقم أعلى مستوى للجريمة بين الشباب منذ نهاية الحرب العالمية الثانية . وتمثل هذه الأرقام أيضا أن واحدا من بين كل إثنين من مخالفى القانون من الأحداث وأن ٧٥٪ من هذه الجرائم جرائم سرقة . ونصف مجموع الأحداث الجانحين أو المخالفين تلاميذ فى المدرسة المتوسطة .ومايزيد عن خمس العدد (٢١٪) من البنات (Kabayashi : P.713) .

كما أن نظام الامتحانات القاسى الصارم وتمايز الجامعات وتحقيق المساواة فى فرص التعيم الجيد فى المدارس والجامعات ذات المكانة كلها مشكلات تتحدى الإصلاح .

خاتمة :

كثير من النقاد التربويين فى اليابان غير راضين عن نظام التعليم. ووجهوا إليه انتقادات كثيرة. من أشهرها كتاب كتبته إحدى نجوم التليفزيون اليابانى كوروياناجى تيتسوكو Kuroyanagi Tetsuko ونشر عام ١٩٨٢ وترجم إلى الإنجليزية بعنوان : توتو تشان : طفلة صغيرة فى النافذة :

Totto-chan : The Little Girl at the Window

وبلغ من شهرة هذا الكتاب أنه وزع منه أكثر من ستة ملايين نسخة. ويعتبر أحسن كتاب حقق أكبر نصر تجارى فى التوزيع فى تاريخ اليابان الحديثة وقد تضمن الكتاب نقدا لاذاعا لنظام التعليم اليابانى .وفيه تحكى المؤلفة قصة حظها السعيد كطفلة فى مدرسة غير تقليدية . وقد عبرت بطلاقة عن نقدها للنظام التعليم اليابانى الرسمى الراهن التى ترى فيه أنه يولد نمطية غير ضرورية كما أنه يولد البلادة والتخلف لأبنائه.وفى هذا النقد كثير من المبالغة على مايبدو . إلا أن ذلك لم يحل دون الرواج الهائل الذى لقيه الكتاب .

الفصل الثالث عشر
الإصلاح التربوى فى الدول العربية

مقدمة :

نتناول فى هذا الفصل الإصلاح التربوى فى كل دولة عربية على حدة . ولم نلترم بالترتيب الأبجدى لأسماء الدول وإنما إعتمدنا على أساس التقارب المكانى أو الجغرافى أو السياسى . وفى ختام كلامنا عن الدول العربية رأينا أنه من تمام الفائدة أن نعرض للإصلاح التربوى فى الدول النامية .

الإصلاح التربوى فى مصر :

شهدت مصر فى تاريخها الحديث منذ مطلع القرن ١٩ عدة محاولات لإصلاح التعليم ترجع فى بدايتها إلى محمد على والى مصر عندما أنشأ نظاما تعليميا جديدا على غرار المدارس الأوربية. بيد أن أعظم الإصلاحات الأولى للتعليم المصرى ترتبط باسم على مبارك (١٨٢٣-١٨٩٣) الذى يعتبر "أبا التعليم المصرى". وهو مع زملائه من أمثال الشيخ رفاعة الطهطاوى وعبد الله باشا فكرى والشيخ محمد عبده يمثلون أركان النهضة الثقافية والفكرية الحديثة فى تلك الفترة. وكان على مبارك يرى أن إصلاح التعليم هو خير أنواع الإصلاح. بل إن الإصلاح السياسى لا قيمة له ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمى. وقد تركزت جهود الإصلاح التربوى لعلى مبارك على ناحيتين:

١- إصلاح الكتاتيب ووضع نظام قومى للتعليم أساسه التعليم الشعبى الذى نظمته لائحة رجب (١٨٦٨) التى أعدها. وهى تعتبر من أهم المحاولات الإصلاحية التربوية الحديثة. لكنها للأسف لم يتحقق لها النجاح لأسباب

شرحناها فى مكان آخر من مؤلفاتنا*

٢- إصلاح إعداد المعلم بإنشاء دار العلوم عام ١٨٧٢ كأول معهد لإعداد المعلم فى العصر الحديث فى مصر.

ومن أهم عوامل الإصلاح والتجديد التربوى التى تلت ذلك ظهور حركة التربية الحديثة التى بدأت فى مصر وعبرت عن نفسها بوضوح فى الثلاثينات من هذا القرن. وقد بدأت على يد الرعيل الأول من المصلحين التربويين فى مصر من أمثال نجيب الهلالى وطه حسين واسماعيل القبانى وعبد العزيز القوصى وغيرهم. يضاف إلى هؤلاء الأساتذة الزائرون من الأجانب الذين روجوا لحركة التربية الحديثة من أمثال وليام جراى وبودى وراج وغيرهم. كما ان الحكومة المصرية إستقدمت خبيرين معروفين عام ١٩٢٨ لدراسة نظام التعليم وتطويره هما "كلاباريد" السويسرى و"مان" البريطانى. وكانت خلاصة عملهما تقريرين مشهورين فصلنا الكلام عنهما فى مكان آخر.

ويعتبر إنشاء الجامعة المصرية قمة ما وصلت إليه الحركة التربوية فى مصر فى القرن العشرين. وكانت النشأة الأهلية الأولى للجامعة عام ١٩٠٨ من أهم انتصارات الصحوة القومية. وقد تحولت إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥ وعرفت باسم الجامعة المصرية تطورت إلى جامعة القاهرة الآن. وتوالى بعد ذلك إنشاء الجامعات.

---

* لتفصيل الكلام عن ذلك يمكن الرجوع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان: تاريخ التربية فى الشرق والغرب. عالم الكتب ١٩٩٢.

وكان من أهم اتجاهات الإصلاح التربوى منذ منتصف الثلاثينات حتى الخمسينات الدعوات الإصلاحية المتميزة على يد نجيب الهلالى الذى عبر عن آرائه فى الإصلاح فى تقريرين مشهورين له.-أحدهما عن "التعليم الثانوى عيوبه ووسائل إصلاحه" (١٩٣٥).والثانى عن "إصلاح التعليم فى مصر" (١٩٤٣)،وتأثر فيه بالإصلاحات التعليمية فى بريطانيا فى تلك الفترة. ونادى فى دعوته الإصلاحية بأن يكون التعليم الابتدائى والثانوى مجانا ومتاحا للجميع وأن يتنوع التعليم الثانوى ليواجه احتياجات مختلف التلاميذ. وهى دعوة كانت سابقة لأوانها فى وقتها. وربما يكون لطه حسين تأثير على آراء الهلالى التربوية. فقد كان طه حسين مستشاره الفنى فى الفترة من ١٩٤٢-١٩٤٤. وعمل معه فى انسجام تام. ويمثل طه حسين فى دعوته الإصلاحية للتعليم ظاهرة فذة تستحق الإعجاب والتقدير. وقد عبر عن أفكاره فى الإصلاح فى كتابه القيم الذى صدرعام ١٩٣٨ بعنوان "مستقبل الثقافة فى مصر". وقد كانت نظراته الإصلاحية المستقبلية ثاقبة بحق. واتسمت بوضوح الرؤية التى قل أن نجد لها مثيلا. وعبر فى هذا الكتاب عن أفكار تقدمية سابقة لعصرها بكل مقاييس العصر. ومن بين هذه الأفكار ما يأتى :

- نهوض الدولة وحدها بشئون التعليم وإشرافها على كل شئون التعليم بما فيه التعليم الأجنبى والخاص والإسلامى الدينى.
- التعليم الأولى ركن أساسى من أركان الديمقراطية الصحيحة وضرورة أن يكون المشرفون عليه صفوة الأمة وخلاصة النابهين فيها.
- علاج البطالة لا يكون بإشاعة الجهل بين الناس أو الحد من نشر التعليم .

إنما يكون بإصلاح النظام الاجتماعى وتحقيق الصلة بين التعليم النظرى والحياة العملية.

- حاجة الشعب إلى التعليم الصالح ليست أقل خطرا من حاجته إلى الدفاع الوطنى المتين.
- معاهد العلم ليست مدارس فحسب بل هي بيئة للثقافة بأوسع معانيها.
- استقلال الجامعة المالى والعلمى وحقها فى الإشراف العام على شئون التعليم وما يتصل بها من الامتحانات.
- إصلاح التعليم فى الأزهر وتوحيد اتجاهاته مع التعليم العام فى المدارس الحكومية.
- ليست مهمة المعلم التعليم فحسب بل واجبه تربية الطفل.
- ضرورة الارتفاع بمستوى إعداد المعلم إلى ما فوق مستوى الشهادات العليا الجامعية. وقد راودته فكرة أن تكون درجة الماجستير شرطا لمعلم التعليم الثانوى كما أن الدكتوراه شرط لمعلم الجامعة. وفى ذلك يقول: "وقد خطر لى ولكثير من الجامعيين ومن رجال التعليم فى وزارة المعارف أن نجعل درجة الماجستير الجامعية شرطا للتعليم فى المدارس الثانوية كما جعلت درجة الدكتوراه شرطا للتعليم فى الجامعة" (طه حسين: ص ٤٠٦). وقد عدل عن هذا الرأى إلى رأى آخر هو النجاح فى مسابقة تقام كل عام على غرار مسابقة "الأجرجاسيون" فى فرنسا. وهى شهادة ذات مستوى رفيع ولها مكانة كبيرة. وذلك بعد أن يكون المعلم قد حصل على شهادة جامعية ودبلوم معهد التربية العالى واشتغل فى التعليم الابتدائى (طه حسين: ص ٤٠٧).

وهكذا كان طه حسين سابقا لعصره وهو نفسه يستدرك ويقول "ولكن هذا شيء لم يأت وقته بعد".والواقع أن المتتبع لحركة الإصلاح التعليمي فى مصر في السنوات التي تلت ذلك يجد أنها تتطابق مع الآراء التى عبر عنها طه حسين فى هذا الكتاب الذي يعتبر معلما رئيسيا للحركة التربوية الفكرية والإصلاحية في مصر. ولقد أصبح طه حسين بعد مرور ١٢ عاما على صدور الكتاب وزيرا للمعارف. ونادي وقتها بأن التعليم كالماء والهواء حق لكل إنسان وأنه لا يصح أن يباع ويشترى. وشهد التعليم العام فى عهده توسعا كميا هائلا كان له بالطبع أثره على مستوي النوعية والكيفية مما ترتب عليه وصف سياسته بأنها "سياسة الكم".وتعرضت لنقد شديد. وكان القباني أكثر نقاد طه حسين. ونقد سياسته نقدا مرا في عدة مقالات في جريدة "الأساس" عام ١٩٥٢،وفيما نشر له من كتب فيما بعد. وقد أصبح القباني وزيرا للمعارف خلفا لطه حسين في الفترة من ١٩٥٢-١٩٥٤. وهو يوصف بأنه صاحب سياسة "الكيف" تمييزا له عن سياسة الكم لطه حسين. وهناك فرق جوهري في المنطلق الفكري والفلسفي عند القباني يختلف عما لدي طه حسين. فالقباني يري في التعليم الثانوي إعدادا للأفراد لقيادة الأمة في الجيل التالي. ومن ثم لا يجب التنازل أو التفريط في مستواه. وهي دعوة ظاهرة الرحمة وباطنها العذاب. لأن التعليم الثانوي لا ينبغي أن يكون للصفوة كما تصوره القباني وانما هو لكل الشعب كما تصوره طه حسين. وهنا يكمن الفرق الكبيـــر

في توجه السياستين. *

خطوات الإصلاح التربوي الحديثة:

شهد الإصلاح التربوي في مصر في السنوات الأخيرة خطوات هامة نوجزها في السطور التالية:

١ - توحيد جميع مدارس المرحلة الأولي في مدرسة ابتدائية واحدة مدتها ٤ سنوات وإنشاء مرحلة اعدادية مدتها ٤ سنوات وذلك في عام ١٩٥٣ بموجب قانون ٢١٠.

٢ - إعادة بناء نظام التعليم العام بجعل المرحلة الابتدائية ست سنوات يعقبها ثلاث سنوات لكل من التعليم الإعدادي والثانوي. وذلك في عام ١٩٥٦ بموجب قانون ٢١٣.

٣ - إصلاح التعليم في الأزهر وإدخال العلوم الحديثة فيه في عام ١٩٦١.

- إنشاء مرحلة التعليم الأساسي بدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة إلزامية مدتها تسع سنوات. وذلك بموجب قانون ١٣٩ لعام ١٩٨١.

- إنشاء الجامعات الإقليمية كخطوة إصلاحية هامة للتوسع في التعليم العالي.

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع يرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان: إدارة وتنظيم التعليم العام. عالم الكتب ١٩٧٤. وانظر لنفس المؤلف أيضا تاريخ التربية في الشرق والغرب. عالم الكتب ١٩٨٢.

خفض مدة الدراسة في التعليم الابتدائي:

من التغييرات الحديثة التي أدخلت علي التعليم الابتدائي في مصر عام ١٩٨٩ خفض مدة الدراسة به من ست سنوات إلي خمس سنوات. وكان وزير التربية والتعليم آنذاك الدكتور أحمد فتحي سرور. ومن المعروف تاريخياأن مدة الست سنوات في التعليم الابتدائي كانت قد تحددت بتوصية من مؤتمر التعليم الإلزامي في البلاد العربية لليونسكو عام ١٩٥٤ في مصر وصدور قانون للتعليم الابتدائي بعد ذلك رقم ٢١٣ في عام ١٩٥٦ الذي جعل التعليم الابتدائي الزاميا لمدة ست سنوات لجميع الأطفال المصريين بما في ذلك الأطفال المعاقين.

وقد حدث في بداية هذا التغيير وهو خفض سنوات المرحلة الإبتدائية أن كان سعادة الوزير في زيارة رسمية لدولة قطر، وألقي سعادته محاضرة عن التغيير الجديد في فندق الشيراتون بمدينة الدوحة كان كاتب هذه السطور أحد الحضور. وفي شرح سعادته لهذا التغيير ذكر انه استشار منظمة اليونسكو: هل يمكن خفض مدة التعليم الابتدائي إلي خمس سنوات؟ وكان رد اليونسكو بالإيجاب. وهذا يعني أن قرار خفض مدة الدراسة استند فيما استند إلي مجرد رأي استشاري من اليونسكو. وفي لقاء عشاء خاص في نفس الوقت في فندق الشيراتون بمدينة الدوحة ضم أربعة أشخاص هم كاتب هذه السطور والأخ الصديق الدكتور محمد عزت عبد الموجود وكان وقتها مديرا للمركز القومي للبحوث التربوية في مصر وأحد المستشارين للوزير والدكتور برايان هولمز أستاذ التربية المقارنة بجامعة لندن حتي إحالته للمعاش ونجم التربية المقارنة ذاع الصيت والذي تخرج علي يديه بعض قادة التربية المعاصرين في مصر. والأخ

الكريم الأستاذ عزت جرادات المربي المعروف بوزارة التربية بالمملكة الأردنية الهاشمية. ودار الحديث حول هذا الموضوع. وسرعان ما تحدد سير المناقشة كان الدكتور محمد عزت عبد الموجود في جانب يدافع عن هذا التغيير والثلاثة الآخرون في جانب ينتقدون ويعترضون. والواقع أن سعادة الوزير قد أشار في كلمته إلي المعارضة القوية التي لقيها التغيير إلي درجة أنه علي حد تعبير سعادته "قذف بحجارة بني بها أهرامات" .وجاء علي الفور خاطر سريع لي: "هل كانت الحجارة بهذه الضخامة وتلك الكثرة. إن الأهرامات لدفن الموتي. وربما يكون ذلك نذيرا بدفن مشروع التغيير". وكان ذلك مجرد خاطر في نفسي إلا أن ذلك لم يتحقق. وجاءت معارضة هذا التغيير علي صفحات الجرائد علي يد أساتذة كبار لهم باع في قيادة حركة التربية في مصر من أمثال أستاذي الفاضل الدكتور حامد عمار الأستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس. ولكن هذه الصيحات ضاعت هباء في ظل الإصرار علي إحداث التغيير. وأعود هنا مرة أخري في كلامي عن الإصلاح التربوي في مصر لأكرر اعتراضي علي هذا التغيير لأسباب موضوعية علي جانب كبير من الأهمية يتعلق بعضها بالاعتبارات العالمية المعاصرة في الإصلاح التربوي وبعضها يتعلق بالاعتبارات المقارنة وبعضها يتعلق بالاعتبارات العربية.

أولا: الاعتبارات العالمية الراهنة في الإصلاح التربوي:

من المسلم به علي مستوي النظرية والتطبيق التربوي الحديث انه "كلما تعلم الإنسان زادت حريته" ولا يقتصر معني الحرية هنا علي الحرية السياسية أو الفردية في إطارها الضيق. وإنما يمتد المعني المقصود هنا ليشمل

جوانب حياة الإنسان برمتها. فمن المعروف أن الجهل قيد علي حرية الإنسان لأنه لا يستطيع الإتصال والتواصل الحضاري. والعلم نور كما يقول المثل. والمرض قيد علي حرية الإنسان لأنه يحد من قدرته والفقر قيد علي حرية الإنسان لأنه يحد من إمكانياته.

وهذه القيود الثلاثة كانت تسمي في الماضي بأعداء الإنسان الثلاثة. والمدخل الحقيقي للقضاء عليها هو المدخل التنموي التربوي. ولذلك تهتم دول العالم المعاصر بإطالة فترة التعليم وإطالة مدة بقاء التلاميذ في المدرسة وقد أشرنا إلي ذلك في كلامنا عن زمن التمدرس كبعد للإصلاح التربوي المعاصر. وقلنا إن مدة التعليم الابتدائي في العالم المعاصر بصفة عامة لا تقل عن ست سنوات وقد تزيد إلي سبع سنوات أو ثمان وأن مدة التعليم تمتد حتي سن ١٨ أو ١٩.

ثانيا: الاعتبارات التربوية المقارنة :

إن إحصاءات اليونسكو نفسها لعام ١٩٩١ تشير إلي الدول التي حدثت بها تغييرات في بنية التعليم الإبتدائي منذ عام ١٩٧٥ حتي الآن. ويتضح من هذه الإحصاءات مايأتي :

١ - أن عدد الدول التي أنقصت مدة التعليم الإبتدائي بها عن خمس سنوات هي ثلاث دول فقط هي مصر ومدغشقر ولاوس. وإذا كانت مصر أم الحضارة تريد أن تضع نفسها في مستوي دول صغيرة مثل مدغشقر ولاوس فإن ذلك لن يرضي عنه أي مصري مخلص لبلده.

٢ - أن عدد الدول التي حدثت بها تغييرات في بنية التعليم الابتدائي منذ

عام ١٩٧٥ هو عشرون دولة منها ثلاث دول حدث بها التغيير مرتين هي الصومال واليمن الديمقراطية سابقا وكان التغيير بالزيادة في المرتين والدولة الثالثة هى سيريلانكا حيث كان التغيير في المرة الأولي بالزيادة وفي المرة الثانية بالنقص أي بالرجوع إلي النظام القديم قبل التغيير الأول.

٣ - أن مجموع مرات التغيير في هذه الدول كان ٢٣ مرة منها ١٥ مرة بالزيادة و ٨ مرات بالنقص.

والجدول التالى يبين الدول التى حدثت بها تغييرات فى بنية التعليم الإبتدائى منذ عام ١٩٧٥ حتى الآن ١٩٩١ .

الدولة	سنة التغيير	من	الى	زيادة	نقص
مصر	١٩٨٩	٦	٥		-
كينيا	١٩٨٥	٧	٨	+	
مدغشقر	١٩٧٦	٦	٥		-
موريتانيا	١٩٧٩	٧	٦		-
موزمبيق	١٩٨٧	٤	٥	+	
رواندا	١٩٧٩	٦	٨	+	
سيشيل	١٩٨٠	٦	٩	+	
الصومال	١٩٧٦	٤	٦	+	
	١٩٨٠	٦	٨	+	
هايبتى	١٩٧٦	٧	٦		-
اليونان	١٩٨٦	٥	٦	+	
لاوس	١٩٧٦	٦	٥		-
نيبال	١٩٨١	٣	٥	+	
سنغافورة	١٩٧٩	٦	٨	+	
سيرى لانكا	١٩٧٨	٥	٦	+	
	١٩٨٧	٦	٥		-
تايلاند	١٩٧٨	٧	٦	+	
اليمن	١٩٧٨	٦	٧	+	
الديمقراطية	١٩٧٩	٧	٨	+	
تشيكوسلوفاكيا	١٩٨٤	٩	٨		-
هولندا	١٩٨٥	٦	٨	+	
نيو (NIUE)	١٩٨٨	٧	٨	+	
جزر سليمان	١٩٧٦	٧	٦		-
مجموع				١٥	٨=٢٣

جدول يبين الدول التى حدثت بها تغييرات فى بنية التعليم الابتدائى منذ عام ١٩٧٥ حتى الآن ١٩٩١

ثالثا - الإعتبارات العربية :

أول هذه الاعتبارات هو أن خفض مدة التعليم الإبتدائى فى مصر يتناقض مع ميثاق الوحدة الثقافية العربية (١٩٦٤) الذى وقعته البلاد العربية ومنها مصر . وهو يطالب الدول العربية بتوحيد سلم التعليم بها على أساس ٦-٣-٣ أى ست سنوات للتعليم الإبتدائى وثلاث سنوات للتعليم الاعدادى وثلاث سنوات للتعليم الثانوى . ومع أن هذا الميثاق ليس ملزما من الناحية القانونية إلا أنه ملزم من الناحية الأدبية. وإلا فما معنى توقيعه من جميع الدول العربية آنذاك ، وقد قامت بعض الدول العربية بالفعل على أثر هذا الميثاق بتعديل نظامها التعليمى على أساسه . ثانى هذه الاعتبارات يتعلق بالوضع الراهن للنظم التعليمية فى البلاد العربية . فعندما نستعرض هذه النظم نجد أن مدة التعليم الإبتدائى فى جميع الدول العربية هى ست سنوات بإستثناء مصر والمغرب ولبنان . ومن المعروف أن هناك إعتبارات تاريخية بالنسبة للمغرب ولبنان تفسر ذلك . يضاف إلى ذلك أن مدة التعليم العام فى جميع الدول العربية بما فيها المغرب ولبنان لا تقل عن إثنى عشر عاما بإستثناء مصر حيث تقل فيها مدة التعليم العام إلى أحد عشر عاما . وهكذا تتخلف مصر عن ركب قيادة الحركة التعليمية فى العالم العربى لتنزوى إلى الخلف بإنقاص مدة التعليم العام بها .

والجدول التالى يبين نظم التعليم فى البلاد العربية ومدة الإلزام بها ومجموع سنوات التعليم حسب إحصاءات اليونسكو لعام ١٩٩١.

الدولة	نظام التعليم ابتدائي - متوسط - ثانوي	مدة الإلزام من - الى	عدد سنوات الإلزام	مجموع سنوات التعليم العام
مصر	٥-٣-٣	٦-١٤	٨	١١
السودان	٦-٣-٣	-	-	١٢
الصومال	٨-٤	٦-١٤	٨	١٢
ليبيا	٦-٣-٣	٦-١٥	-	١٢
تونس	٦-٣-٤	-	-	١٣
الجزائر	٦-٣-٣	٦-١٥	٩	١٢
المغرب	٥-٤-٣	٧-١٤	٧	١٢
موريتانيا	٦-٣-٣	-	-	١٢
سوريا	٦-٣-٣	٦-١٢	٦	١٢
لبنان	٥-٤-٣	-	-	١٢
العراق	٦-٣-٣	٦-١٢	٦	١٢
السعودية	٦-٣-٣	-	-	١٢
الكويت	٤-٤-٤	٦-١٤	٨	١٢
البحرين	٦-٣-٣	-	-	١٢
قطر	٦-٣-٣	-	-	١٢
الإمارات	٦-٣-٣	٦-١٢	٦	١٢
عمان	٦-٣-٣	-	-	١٢
الأردن	٦-٤-٢	٦-١٦	١٠	١٢
جمهورية اليمن الديمقراطية (سابقا)	٨-٤	٧-١٥	٨	١٢
جمهورية اليمن العربية (سابقا)	٦-٣-٣	٦-١٢	٦	١٢

جدول يبين عدد سنوات التعليم ومدة الإلزام ومجموع سنوات التعليم العام

في البلاد العربية (١٩٩١)

ثالث هذه الاعتبارات أن مصر يجب ألا تنسى ماضيها التعليمى المشرق وألا تتنكر له وأن تعود إلى مكانتها فى قيادة الحركة التعليمية فى العالم العربى فكرا وتطبيقا . وأنا أعتقد أن هذه الإعتبارات جميعا لم تكن واردة أثناء اتخاذ قرار خفض مدة الدراسة الابتدائية فى مصر لأن نوايا الإصلاح مخلصة عادة . وأنا أعتقد أن الفرصة لم تفت بعد وأرجو أن تعود المياه مرة أخرى إلى مجاريها وأن تعود مدة الدراسة الابتدائية إلى ست سنوات كسابق عهدها .

التجديدات التربوية :

شهدت مصر عدة تجارب على مستوى التجديدات التربوية استهدفت تجريب نماذج جديدة من المستحدثات التعليمية من أهمها :

١- إنشاء المدارس النموذجية التى كانت تعتبر حقلا للتجريب التربوى وقد أنشئت فى البداية الفصول النموذجية عام ١٩٣٩ لتطبيق أساليب التربية الحديثة . واستطاعت هذه المدارس أن تلعب دورا هاما له تأثيره على بقية المدارس فى مصر والبلاد العربية .فاسماعيل القبانى وزير التربية السابق يذكر أن المناهج الدراسية التى جربت فى هذه المدارس كانت أساس التغييرات التى أدخلت على مناهج المدارس الثانوية عام ١٩٤٥ وعام ١٩٥٣ ومناهج المدرسة الابتدائية الحكومية عام ١٩٣٧و١٩٤٧ و١٩٥٣. كما أثرت أيضا على المدارس الحكومية فى النشاط خارج المنهج .وقد أعيد تنظيم هذه المدارس عام ١٩٥٦ ، وأعلنت الوزارة عندئذ أن هدف هذه المدارس هو أن تكون حقلا

للتجريب التربوى الحديث وأعطى الإشراف الفنى لكلية التربية وكليات تربية أخرى وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم وأنشىء المجلس الأعلى للمدارس النموذجية . ولكن للأسف ألغيت هذه المدارس فى الستينيات .

٢- تطبيق الطريقة الكلية فى تعليم القراءة . وكان الفضل فى ذلك للدكتور عبد العزيز القوصى الذى كان مستشارا فنيا فى وزارة التربية والتعليم آنذاك . وقد أثير جدل كثير حول تطبيق هذه الطريقة . ووصفت بطريقة " شرشر وفلفل " وهما بطلا الكتاب تحقيرا لها وتصغيرا . واتهمت بأنها أخرجت أجيالا من الأميين المصريين . ويجب أن نشير هنا إلى أن ضجة مماثلة قد حدث فى أمريكا عند تطبيق هذه الطريقة . وقد عرض كل من والكوت Walcutt فى كتابه " أميو الغد " Tomorrows Illeterates وتريس Trace فى كتابه : مايعرفه إيفان ولا يعرفه جونى What Ivan Knows That Johnny Doesn't ، إلى ظاهرة تفشى الجهل بين الأطفال فى المدارس الأمريكية وحذرا من أن الأطفال الأمريكيين لا يتعلمون كما ينبغى . وأرجعا السبب فى ذلك إلى فشل الطرق الكلية الحديثة فى تعليم القراءة مثل طريقة " التعرف على الكلمة" وطريقة "أنظر وقل ". وطالبا بضرورة العودة إلى الطريقة الأبجدية القديمة لإعتقادهما بفاعليتها وجدواها .

٣- تجربة تعليم الكبار ومحو الأمية عن طريق التليفزيون فى أوائل الستينيات. وهى تجربة علمية مضبوطة نظمت على أساس فصول

تجريبية وأخرى ضابطة . واستخدمت فيها الأساليب العلمية لقياس أثر التليفزيون فى تعليم الكبار الأميين . وكان كاتب هذه السطورأحد أعضاء اللجنة الفنية لهذه التجربة وساهم فى تخطيطها ومتابعتها . كما ساهم فى إعداد المادة العلمية للتليفزيون وقام بتقديم بعض الدروس على الشاشة الصغيرة.

٤- تجربة منطقة الجيزة التعليمية نحو لامركزية التعليم عام ١٩٥٦ وهى تجربة علمية مضبوطة تحت إشراف لجنة برئاسة الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى للوزارة آنذاك . واشترك فى عمل اللجنة "جون راسل" G.Russell الخبير الأمريكى فى الإدارة العامة .*

٥- الطريقة المبتكرة فى تدريس الحساب للأميين للكبار . وهى طريقة جديدة فى تعليم الحساب للأميين الكبار طورها الدكتور يحيى هندام رحمه الله وأطلق عليها إسمه " طريقة يحيى هندام **

مشكلات تتحدى الإصلاح :

يواجه الإصلاح التربوى فى مصر مشكلات متعددة من أهمها :

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لإدارة وتنظيم التعليم العام لنفس المؤلف الفصل السابع . عالم الكتب

** لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع يرجع إلى كتاب مشترك للدكتور يحيى هندام وكاتب هذه السطور وآخرين بعنوان : تعليم الكبار ومحو الأمية. عالم الكتب

١- نقص الأبنية المدرسية :

وهى مشكلة مزمنة تتفاقم حدتها بسبب التوسع الهائل فى التعليم والزيادة المطردة فى أعداد التلاميذ دون توسع مماثل فى الأبنية المدرسية .ففـى حين زاد عدد التلاميذ فى التعليم الابتدائى فى الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٩ ٣٧٥٪ كانت الزيادة فى الأبنية المدرسية فى نفس الفترة ١٤٠٪ . وقد ترتب على ذلك إتباع نظام الفترتين فى المدارس بل والثلاث فترات أحيانا مما ترتب عليه اختصار زمن التمدرس وإلغاء بعض مواد المنهج مثل المواد العملية والأنشطة الرياضية والأنشطة خارج المنهج . وتشير الإحصاءات إلى أن مايقرب من ثلث أبنية المدارس الابتدائية والاعدادية فى حاجة إلى إصلاح . ونسبة منها لا تصلح . هذا بالاضافة إلى أن كثيرا من المبانى المدرسية مؤجرة ولم تكن أصلا للأغراض التعليمية . ومع أن السلطات التعليمية تبذل جهودا كبيرة بالتعاون مع المجتمع المحلى ومساعدة بعض الهيئات الدولية منها البنك الدولى لمواجهة المشكلة والتغلب عليها إلا أنه يبدو أن هذه المشكلة كالصخرة التى تتحدى ناطحيها.

٢- نقص التجهيزات المدرسية :

تشير الدراسات والتقارير إلى نقص التجهيزات والإمكانيات فى مدارس التعليم العام على اختلاف مراحلها ومستوياتها . فحجرة الدراسة فى المدرسة المصرية تخلو من الأجهزة التكنولوجية الحديثة كالفيديو والتليفزيون والفانوس السحرى وغيرها من الأجهزة التى توجد فى المدرسة الحديثة . ويتصل بذلك نقص إمكانيات وتجهيزات المعامل . وكثير من هذه المعامل فى حاجة إلى

إصلاح أو أنها غير مناسبة . ولذلك فإن التلاميذ يتعلمون دروس العلوم فى حجرة الدراسة غالبا ونادرا مايقومون باجراء تجارب فى المعامل مع أن منهج الوزارة الرسمي يتطلب ذلك . ومع أن مركز الوسائل التعليمية يقدم بعض الخدمات للمدارس مثل الأفلام والشرائط والشرائح والأفلام الثابتة إلا أن هذه الخدمات فقيرة ومحدودة فى إمكانياتها المادية والبشرية بل إن أجهزة مثل التليفزيون والفيديو وفوانيس العرض يندر وجودها ، وإن وجدت لا تعمل .

نقص المكتبات وعدم توفرها :

وهى مشكلة خطيرة ينعكس أثرها على المناخ التعليمى فى المدرسة برمته. ذلك أن المكتبة فى المدرسة الحديثة تعتبر مركزا ومصدرا هاما للمعلومات والمعرفة. أما عندنا فالمكتبة تعيش على هامش الحياة المدرسية . وفى معظم المدارس الابتدائية إن لم يكن كلها لا توجد مكتبات وحتى إن وجدت فإنها لاتعدو أن تكون حجرة صغيرة فقيرة فى تجهيزاتها وإمكانياتها وكتبها، وتفتقر إلى الكتب الحديثة المشوقة.بل إن معظمها لا يوجد به فهارس لما بها من كتب .

والواقع أن المكتبات المدرسية فى مصر ونظمنا العربية بصفة عامة ينظر إليها على أنها مكان للقراءة والإطلاع وقضاء وقت الفراغ لا كمصدر للتعلم يمثل جزءا متكاملا من المنهج يستفاد فيه من خبرة أمناء المكتبة وتنوع المصادر التعليمية بها .

تدنى مستوى الكتاب المدرسى :

يمثل توفير الكتاب المدرسى فى أول كل عام دراسى صداعا مستمرا

لوزارة التربية والتعليم . ذلك أن الوزارة تحمل نفسها عبء طباعة ما يقرب من مائة مليون كتاب كل عام لتوزيعها مجانا على التلاميذ . وهناك شكوى مستمرة من أن نوعية الكتاب المدرسى رديئة فى الشكل والمضمون . ويرجع ذلك إلى أسباب معروفة منها الطريقة التى تتبعها الوزارة فى تأليف الكتب سواء بالإعلان أو بالتكليف،ومنها قلة مكافآت التكليف،وعدم وجود خدمات لتحرير الكتب على غرار ماهو معروف فى الأنظمة التعليمية المتقدمة . وليس هناك تجريب ميدانى للمادة التعليمية قبل إستخدامها . كما أن الكتاب المدرسى يفتقر إلى الصور والرسومات وجودة الشكل والإخراج . وطالما أن طباعة الكتاب وفق مناقصات حكومية روتينية فليس هناك مايحفز الناشر أو الطابع على إنتاج كتاب جذاب . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الكتب المدرسية فى الدول المتقدمة فى الشرق والغرب يتولاها ناشرون تجاريون . وهو أسلوب قد تفكر السلطات التعليمية عندنا فى تشجيعه. وقد أثبتت التجربة عندنا أن الكتب المدرسية التى تؤلف بطريقة خاصة والتى تحمل عناوين مثل سلاح الطالب أو سلاح التلميذ تكون أحسن من مستواها فى بعض الأحيان من الكتب الرسمية التى تقررها الوزارة مما يدفع الطلاب إلى شرائها وإستخدامها . وتشير إحدى الدراسات الأجنبية إلى أن معظم الكتب المدرسية فى مصر فقيرة فى مستواها شكلا ومضمونا وأنها تفتقر إلى الرسومات وبنط كتابتها صغير أو غير مناسب ولا تعيش فى يد الطالب أكثر من أسبوعين أو ثلاثة، كما أن مضمونها لا يثير إهتمام التلميذ ولا يتحدى ذكاءه (Kuriani :P.358) .ويجب أن نشير إلى أن وزارة التربية لا سيما من خلال مركز البحوث التربوية التابع لها تبذل جهودا مشكورة للتغلب على هذه المشكلة وغيرها . ونرجو لهذه الجهود أن

تؤتى ثمارها فى القريب العاجل .

مشكلة التعليم الأساسى :

إن إدماج المرحلة الإبتدائية والمرحلة الاعدادية فى مرحلة واحدة للتعليم الأساسى مدتها تسع سنوات ليست عملية سهلة يمكن أن تتم بين عشية وضحاها. فهى تتطلب مناهج جديدة وكتبا دراسية جديدة وطرقا لتقويم التلاميذ مناسبة لطبيعة المرحلة . ويبدو أن تطبيق المرحلة الأساسية فى مصر لم يتم بالصورة المرجوة حتى الآن . وظلت الممارسة إلى حد كبير محكومة بالنظام القديم. ومن المعروف أن المنهج الجديد للتعليم الأساسى قد أدخل بعض الأنشطة العملية فى المنهج وأدخل الاقتصاد المنزلى للبنات والنشاط الزراعى للأولاد . وتشير الدلائل إلى أن وضع التعليم الأساسى موضع التطبيق الكامل ستحتاج إلى وقت لاسيما بعد خفض مدة الدراسة إلى خمس سنوات بالتعليم الابتدائى مما ترتب عليه إنقاص مدة التعليم الأساسى وبالتالى مدة الإلزام إلى ثمانى سنوات .

مشكلة الرسوب والإعادة :

تمثل مشكلة الرسوب والإعادة لاسيما فى التعليم الأساسى تحديا خطيرا للسلطات التعليمية . ويترتب عليها ضياع جهود ضخمة وأعباء مالية كبيرة . وقد قدرت تكاليف فصول الإعادة فى المرحلة الابتدائية وحدها بما يقرب من سبعة ملايين جنيه عام ١٩٨٤ . والواقع أن مشكلة الرسوب فى المرحلة الإعدادية أضخم منها فى التعليم الابتدائى . ذلك أن نسبة الإعادة فى المرحلة الإعدادية تبلغ ضعف نسبتها فى المرحلة الإبتدائية وكلفت الحكومة أكثر من ٢١ مليون جنيه عام ١٩٨٤.

الإصلاح التربوى فى الأردن :

كانت الأردن خلال فترة الحكم التركى العثمانى جزءا من سوريا. وكان التعليم فى الأردن يدار بواسطة إدارة التعليم فى دمشق. وحظى التعليم وقتها باهتمام قليل شأن الأردن فى ذلك شأن باقى الدول العربية الواقعة تحت الحكم التركى آنذاك . وقد ظهرت الأردن كدولة حديثة عام ١٩٢١ . وحصلت على استقلالها من الوصاية البريطانية عام ١٩٤٦ . ومنذ عام ١٩٤٨ أصبحت إدارة التعليم من مسئولية وزارة التربية التى أنشئت آنذاك بعد الاستقلال بعامين . وقد دخل الأردن حرب فلسطين فى نفس العام ١٩٤٨ . وتبع ذلك تقسيم فلسطين . وأصبحت ضفتا نهر الأردن ضمن الدولة الهاشمية الجديدة . واستمر ذلك حتى عام ١٩٦٧ عندما قامت الحرب بين العرب وإسرائيل . وعندها احتلت إسرائيل الضفة الغربية لنهر الأردن . ويعتبر الأردن من الدول التى تعمل جاهدة على تطوير التعليم بها . وكانت فى فترة من الزمن القريب من أحسن الأمثلة للنظم التعليمية العربية . وشهد التعليم العام توسعا كبيرا وتطويرا حديثا فى بنيته ومضمونه . كما شهد التعليم العالى توسعا مطردا أيضا . ومن المعروف أن فى الأردن ثلاث جامعات إحداها جامعة الأردن فى عمان وجامعة اليرموك فى الشمال وجامعة مؤته فى الجنوب .

جوانب الإصلاح التربوى :

يتميز نظام التعليم فى الأردن ببعض جوانب الإصلاح التربوى الهامة فى مقدمتها :

إنشاء المدرسة الشاملة :

وهو يعتبر من الإصلاحات التجديدية الهامة لبنية التعليم الثانوى فى

الأردن . وهى موازية لأنواع التعليم الثانوى الأخرى العام منها والفنى على غرار ماهو معروف فى البلاد العربية . وتقدم المدرسة الشاملة مقررات أكاديمية وتجارية ومقررات فى التمريض . ولذلك فإن المدرسة الشاملة فى الأردن لا تعتبر مدرسة شاملة بالمفهوم المعروف عن المدرسة الشاملة فى الدول الأوروبية الغربية . ولا تحمل من الشمول إلا إسمها . لأن المعروف أن المدرسة الشاملة تستمد شمولها من شمول جميع الطلاب فى سن التعليم الثانوى ومن شمولها لجميع المقررات الأكاديمية الأدبية والعلمية والفنية والمهنية والعملية . وبهذه المقاييس لا ينطبق مفهوم المدرسة الشاملة على ماهو موجود منها فى الأردن . وهى مجرد تجديد شكلى يفتقر إلى المضمون . ويؤمل تطويرها فى المستقبل لتكون مدرسة شاملة بمعنى الكلمة .

٢- الترخيص لمهنة التدريس :

من الإصلاحات التجديدية الهامة التى أدخلتها الأردن على مهنة التدريس وضع بعض الضمانات الكفيلة برفع مستوياتها المهنية.وقد نص قانون التعليم الصادر عام ١٩٦٤- والذى يعتبر معلما هاما للإصلاح التعليمى فى الأردن - على أنه لا يجوز إستخدام أى معلم فى مؤسسات التعليم العام أو الخاص إلا بترخيص من وزارة التربية . وهذا الترخيص يجدد من حين لأخر . ويعتبر ذلك خطوة هامة للارتقاء بمهنة التدريس إذا توفرت الضمانات الأخرى وفى مقدمتها توفير الأعداد المناسبة من المعلمين المؤهلين حتى لا يصبح الحصول على الترخيص مرهونا بمبدأ "الضرورات تبيح المحظورات" وعندها يصبح مثل هذا الترخيص خاليا من المعنى الحقيقى لوجوده أصلا .

مشكلات تتحدى الإصلاح :

من أهم المشكلات التى تتحدى الإصلاح التربوى فى الأردن نقص المعلمين المؤهلين نظرا للحاجة المتزايدة لمواجهة التوسع التعليمى وتدنى مستوى التعليم ونوعيته . يضاف إلى ذلك الحاجة إلى التوسع فى التعليم التقنى والفنى والعالى على السواء لمواجهة احتياجات البلاد فى القطاعات المختلفة الزراعى منها والصناعى وغيرهما .

الإصلاح التربوى فى سوريا :

كان من النتائج التى ترتبت على الحرب العالمية الأولى إنهاء الإحتلال التركى العثمانى لسوريا الذى امتد طيلة أربعة قرون من عام ١٥١٦ إلى عام ١٩١٨ . ولم تلبث سوريا أن وقعت تحت وطأة الاحتلال الفرنسى عام ١٩٢٠ تحت وصاية عصبة الأمم . وقد استمرت هذه الفترة حتى ١٧ إبريل ١٩٤٦ عندما حصلت سوريا على استقلالها. وفى ظل الاستعمار التركى كان التعليم مقصورا على أولاد النبلاء من أهل البلاد وكانت التركية لغة التعليم . وفى القرن ١٩ قامت الهيئات المسيحية التبشيرية بتأسيس عدد كبير من المدارس بعضها كانت تدرس باللغة العربية . وفى الوقت الذى كان لا يجد أبناء العرب المسلمين فرصة لتعليم أبنائهم باللغة العربية كان من حق العرب المسيحيين واليهود إنشاء مدارس لأبنائهم تعلم باللغة العربية . ومن هنا انتشر تعليم اللغة العربية وازدهر بين المسحيين واليهودالعرب أكثر مما كان بين المسلمين العرب . وهذا يفسر ظاهرة كون قادة الفكر والأدب فى القرن التاسع عشر من اليهود والمسيحيين العرب.والسبب كما هو واضح يتمثل فى سياسة " الدب وصاحبها"

المشهورة التى اتبعتها السلطات التركية وميزت المسحيين واليهود العرب على المسلمين العرب فى تعليم أبنائهم بلغتهم العربية . وهذا يرد على الدعوة المغرضة التى يثيرها غير المنصفين من أمثال "جيمس هيوارث دن " فى كتابه المعروف عن تاريخ التعليم المصرى الحديث عن تخلف المسلمين . وقد فصلنا القول من هذه النقطة فى مكان أخر من كتاباتنا.*

والواقع أن سوريا كانت فى الماضى تضم عدة مراكز ثقافية . فى مختلف المناطق منها دمشق وحلب وغيرها . وكان لشعبها دور حضارى كبير فى هذه المنطقة . وهو يتكون من ٩٠٪ من العرب والقلة الباقية من الأكراد والجركس والأرمن والتركمان ، وكان للفترة القصيرة من الحكم الهاشمى بقيادة الملك فيصل (١٩١٨-١٩٢٠) بعد الاستقلال مباشرة دفعة قوية للإصلاحات التعليمية منها جعل اللغة العربية لغة التعليم فى المدارس بدلا من التركية ، وإنشاء مدارس جديدة وإنشاء مجمع اللغة العربية والمجمع العلمى العربى ومدرسة القانون ومعهد الطب .

وتحت الوصاية الفرنسية التى تلت هذه الفترة من ١٩٢٠ إلى ١٩٤٦ فرضت بعض القوانين لإحكام سيطرة الفرنسيين على التعليم وتوجيهه لخدمة أغراضهم ولكن تحت ضغط المطالب الشعبية صدر الدستور السورى عام ١٩٢٨ الذى نص على أن التعليم مجانى وهو إجبارى فى المرحلة الابتدائية . كما نص على توجيه مناهج التعليم نحو المثل القومية العليا وأن تكون اللغة العربية هى

---

* أنظر لنفس المؤلف تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب ١٩٩٢ . لمزيد من تفصيل الكلام عن هذه النقطة وعن السياسة التعليمية التركية فى البالد العربية وآثارها.

اللغة الرسمية فى القطاع العام وأن التعليم الفنى يجب أن يكون إجباريا لمواجهة احتياجات البلاد من الفنيين . بيد أنه فى ظل سيطرة الإدارة الفرنسية على مقدرات البلاد ومنها التعليم بقيت كثير من هذه الإصلاحات حبرا على ورق . ولم ينفذ منها إلا القليل .

وكانت هناك دفعة قوية ثانية للإصلاح التربوى بعد الاستقلال عام ١٩٤٦ ، وقد استهدفت التوسع فى التعليم ونشره وتطويره وتبعا لذلك زيدت ميزانية التعليم زيادة كبيرة ، وأنشئت كلية المعلمين العليا عام ١٩٤٦ ، وأنشئت اللجنة الثقافية القومية لتنظيم التعليم وصدر قانون للتدريب المهنى كما صدرت لائحة التعليم الابتدائى عام ١٩٤٨ ووحد نظام الكتب الدراسية عام ١٩٤٩.

وفى ظل الوحدة مع مصر (١٩٥٨-١٩٦١) شمل الإصلاح مد فترة التعليم الابتدائى من خمس إلى ست سنوات ، وأدخل نظام النقل الآلى على غرار ماكان معمولا به فى مصر آنذاك . وعندما تولى حزب البعث الحكم عام ١٩٦٣ بدأت موجة من الإصلاحات التعليمية.وقد نص الدستور السورى الصادر عام ١٩٧٣ على أن سوريا جمهورية إشتراكية ديمقراطية مستقلة . وبالنسبة للتعليم نص الدستور على أنه يستهدف إعداد جيل عربى اشتراكى علمى فى تفكيره . جيل يرتبط بأرضه وتاريخه ، فخور بتراثه يتحلى بروح النضال لتحقيق أهداف شعبه فى الوحدة والتحرر والاشتراكية وخدمة تقدم الإنسانية.

جوانب الإصلاح التربوى الحديث :

بالإضافة إلى ماسبقت الإشارة إليه من جوانب الإصلاح التربوى نركز هنا على السنوات الأخيرة ومحاولات الإصلاح فيها. ومن أهم هذه الجوانب :

١- التوسع فى إنشاء رياض الأطفال بإشراف وزارة التربية . وهو من الإصلاحات المنشودة فى التسعينات . والواقع أن فى سوريا توجد دور للحضانة ورياض الأطفال يديرها الاتحاد العام للمرأة إلى جانب القطاع الخاص . وتقدم وزارة التربية لها المساعدات كما تشرف على برامجها التربوية .

٢- مشروع التعليم الأساسى : تضمنت خطة عام ١٩٧٠ مشروع التعليم الأساسى بضم المرحلة الابتدائية والإعدادية فى مرحلة واحدة إجبارية لكنها ظلت حبرا على ورق لسنوات طويلة قادمة .

٣- تطوير المناهج والارتفاع بمستوى نوعية التعليم وكفاءته على كل المستويات بما فيها التعليم العالى .ومن المعروف أن فى سوريا أربعة جامعات أقدمها جامعة "دمشق" التى أسست عام ١٩١٩ وجامعة "حلب" التى أسست عام ١٩٦٠ وجامعة "تشرين" فى اللاذقية وقد أسست عام ١٩٧١ وجامعة "البعث" فى حمص التى أسست عام ١٩٧٩ . وهناك إلى جانب هذه الجامعات معاهد عالية مختلفة.

مشكلات تتحدى الإصلاح :

هناك عدة مشكلات تعليمية تتحدى الإصلاح فى سوريا فى مقدمتها نقص المعلمين المؤهلين ونقص المبانى المدرسية مما ترتب عليه إزدحام الفصول

وتطبيق نظام الفترتين فى المدارس واستئجار مبان غير مخصصة لأغراض التعليم . وهو أمر لا يقتصر على سوريا وحدها وإنما شهدته دول أخرى عربية منها مصر كما أشرنا،ومن المشكلات التعليمية أيضا تحقيق التوازن فى فرص الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة بين الذكور والإناث والريف والحضر والأقسام الأكاديمية الأدبية والعلمية والتكنولوجية .وهناك أيضا المشكلات المترتبة على المعدل العالى للزيادة السكانية وما تتطلبه من احتياجات تعليمية . وهناك مشكلة تعليم البدو وغيرهم من سكان المناطق البعيدة فى الوقت الذى لا تتوفر فيه الإمكانيات الضرورية اللازمة.

الإصلاح التربوي في لبنان:

ينفردنظام التعليم في لبنان بخصائص تميزه عن بقية الدول العربية. فقد قام نظام التعليم الحالي علي أساس تأثيرات أوربية وأمريكية. ومنذ فترة المتصرفية للحكم الذاتي من عام ١٨٦١ إلي ١٩١٤ قامت الهيئات التبشيرية المسيحية الغربية ببناء المدارس. وفي عام ١٨٦٦ أنشأت الهيئة التبشيرية الأمريكية الجامعة الأمريكية في بيروت، وأسس الفرنسيون الجيزويت جامعة القديس يوسف. وفي خلال فترة الوصاية من ١٩٢١ إلي ١٩٤٣ قام نظام للتعليم علي غرار النظام الفرنسي اقتصر آنذاك علي تعليم الصفوة. وبعد الاستقلال عام ١٩٤٣ ازداد عدد المدارس والجامعات. وهكذا تحت تأثير النفوذ الفرنسي الأمريكي نما نظام التعليم اللبناني.

ملامح نظام التعليم اللبناني :

من أهم الملامح التي يتميز بها نظام التعليم اللبناني ويتميز بها عن غيره من النظم العربية ما يأتي:

١ - أنه يعطي أهمية كبيرة لتعليم اللغات. ففي كل مستوي من مستويات التعليم يتعلم الطالب لغتين: العربية والفرنسية غالبا التي يتعلمها ٧٥٪ من التلاميذ أو الانجليزية ويتعلمها القلة الباقية. ويتعلم التلاميذ أحيانا لغة ثالثة عند سن الحادية عشرة. وأكثر من نصف اللبنانيين ثنائيو اللغة وبعضهم متعدد اللغات.

٢ - أنه يتميز بوجود عدد كبير من معاهد التعليم الرسمي الخاصة في مختلف المراحل بما فيها التعليم العالي. ونظرا لأن هذه المعاهد تتطلب دفع مصروفات للدراسة فإنها تجتذب عادة الطالب من الطبقة العليا أو المتوسطة القادرة الغنية. ولهذه المعاهد التعليمية الخاصة لون ديني معين عادة. أما المؤسسات التعليمية الحكومية فهي غير طائفية وليس لها هذا الطابع الديني. وطلابها عادة من الطبقة الفقيرة أو المتوسطة الدنيا. وللتعليم العالي في لبنان طابعه الخاص أيضا. ففي بيروت وضواحيها يوجد ما يقرب من ١٥ جامعة ومعهد للتعليم العالي تتبع مختلف الجماعات الدينية والقومية. وقد جعلت هذه الجامعات والمعاهد من بيروت مركزا إقليميا هاما للدراسات العليا يجتذب إليه الطلاب من مختلف بقاع العالم من إفريقيا وآسيا والشرق الأوسط علي السواء. كما يجذب إليه الأساتذة الأوربيين والأمريكيين وغيرهم. وقبل عام ١٩٧٥ كان نصف طلاب هذه المعاهد العالية من غير اللبنانيين. ويتم التعليم في

هذه المعاهد بالعربية والإنجليزية والفرنسية حسب نوع الجامعة أو المعهد ونوع التخصص.

٣ - أنه يضم أنواعا كثيرة من معاهد التعليم غير الرسمي. وقد نمت هذه المعاهد وتطورت منذ الاستقلال. وتقدم لها الحكومة المساعدة من خلال وزارة الشئون الاجتماعية وأجهزتها. وتقدم هذه المعاهد برامج متنوعة تتراوح ما بين المقررات التقنية للشباب وبرامج تعليم الكبار. وللجهود الخاصة دور كبير في التعليم غير الرسمي. ويقوم بهذا التعليم الجامعات والمدارس المهنية والمؤسسات الخيرية. وتشتمل المقررات التي يقدمها علي مقررات لتعليم اللغات الأجنبية وتطوير مهارات الفنيين والتأهيل للوظائف أو العناية بالمعوقين أو تخطيط الأسرة أو ممارسة الهوايات المختلفة. وهذه المعاهد يحالفها النجاح دائما لأنها تكيف نفسها باستمرار تبعا لاحتياجات سوق العمل. إلا أنها تفتقر بصفة عامة إلي نقص إشراف الحكومة علي مستوياتها التعليمية. وقد يكون ذلك سر نجاحها.

جوانب الإصلاح التربوي:

إن الملامح السابقة التي أشرنا إليها تعكس جوانب من الإصلاح التربوي في نظام التعليم اللبناني. ونود هنا أن نركز علي بعض جوانب الإصلاح التربوي الأخري ومن أهمها:

١ - أن تطوير المنهج أو تعديله يتم بواسطة الحكومة باقتراح من وزير التربية

بعد أخذ رأي الخبراء الذين يستعين بهم في إبداء المشورة. وقد أصبحت هذه المسئولية من اختصاص مركز البحوث التربوية والتطوير الذي أنشيء عام ١٩٧١. وعندما يتم اعتماد تطوير المنهج أو تعديله رسميا فإنه يطبق عادة في جميع المدارس مباشرة بدون تطبيق سابق أو إجراء تجربة استطلاعية.

٢ - أن تطبيق المنهج في المدارس تصاحبه عادة تعليمات تصدرها الوزارة وتتم متابعة التطبيق والتأكد من تنفيذ التعليمات بالزيارات المستمرة للموجهين أو المفتشين للمدارس الحكومية. أما بالنسبة للمدارس الخاصة فلها نظام مختلف يتسم بالمرونة والحرية.

٣ - أن البحوث الخاصة بتطوير المناهج وطرق التدريس وتدريب المعلمين وغيرها يتولاها مركز البحوث التربوية والتطوير الذي سبقت الإشارة إليه. بيد أن من أهم مشكلات هذا المركز أن جهوده مبعثرة ويفتقر إلي الإتصال والتواصل بين الباحثين.كما يفتقر إلي وجود فريق عمل مناسب.

٤ - أن الجامعة اللبنانية افتتحت لها بعد عام ١٩٧٥ ثلاثة فروع رئيسية في ثلاث مدن. وذلك لمساعدة الطلاب علي التغلب علي مشكلات السفر نظرا لدواعي الأمن في ظل الظروف القائمة في لبنان. وقد اتخذت جامعة القديس يوسف خطوات مماثلة.

٥ - أن هناك جهودا تبذل لتحسين نوعية المدرسين ورفع مستوي أدائهم من خلال برامج التدريب إلا أنها تفتقر إلي الاستمرار. وتبقي مشكلة

المعلمين المؤهلين مشكلة رئيسية تتحدي الإصلاح في لبنان. فهناك أكثر من نصف المعلمين غير مؤهلين.

وقفة ختامية:

إن السطور السابقة تمثل صورة مشرقة لنظام تعليم عربي حقق نجاحا كبيرا في كثير من المجالات. وفيه كثير من الدروس التي يمكن أن يستفاد منها في تطوير نظم التعليم العربية لا سيما فيما يتعلق بتعليم اللغات وأنشطة التعليم غير الرسمي والجهود الخاصة في التعليم. وهناك بالطبع سلبيات منها أن الحكومات المتعاقبة منذ الاستقلال اتبعت سياسة اقتصادية مفتوحة تقوم علي مبدأ "ترك الحبل علي الغارب"، وكان لذلك أثاره علي التعليم. كما أن الحرب بسنواتها الطويلة قد دمرت كثيرا من البنية الأساسية للبلاد بما فيها بنية التعليم. وترتب علي ذلك تدني نوعية التعليم لا سيما في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة المعانة. يضاف إلي ذلك أن تدريس المواد العلمية يكون عادة باللغة الأجنبية وذلك لاعتبارات سياسية وثقافية. وعادة ما يكون الطلاب ضعافا في هذه اللغة مما يعوق تحصيلهم وتقدمهم التعليمي. ولنفس الأسباب أيضا يصعب في لبنان الاتفاق علي منهج المواد الاجتماعية. ولهذا فإن منهج هذه المواد قلما يتغير. وهكذا يتعطل الإصلاح المنشود.

الإصلاح التربوي في العراق:

خضعت العراق للاحتلال البريطاني رسميا منذ عام ١٩١٤ إلي عام ١٩٣٢. وقامت الثورة العراقية عام ١٩٥٨ وأطاحت بالملك فيصل آنذاك .وقد تميزت الفترة من عام ١٩٥٨ إلي عام ١٩٦٨ بعدم الثبات والاستقرار السياسى.

وفي سنة ١٩٦٨ جاء نظام حكم جديد للعراق استطاعت العراق في ظله أن تنهض نهضة كبيرة في كل الميادين قاعدتها العلم والتكنولوجيا.

جوانب الإصلاح التربوي:

هناك عدة جوانب هامة للإصلاح التربوي الذي شهده العراق خلال السنوات الماضية من أهمها:

١ - الإصلاحات الحديثة في المناهج الدراسية والمواد التعليمية لتناسب التغيرات السياسية والأيديولوجية الجديدة لاسيما التعديل الشامل لهذه المناهج في السبعينات.

٢ - الاتجاه نحو التوسع في التعليم المهني والتكنولوجي والفني للإسراع بتطوير المجتمع في العلوم والتكنولوجيا.

٣- إنشاء المعاهد التكنولوجية العالية فى أواخر الستينات وأصبحت جزءا لا يتجزأ من نظام التعليم العالى عام ١٩٧٢.

٤- قيام الحملة القومية لمحو الأمية فى ديسمبر ١٩٧٨ .

مشكلات تتحدى الإصلاح :

من المشكلات الراهنة التى تتحدى جهود الإصلاح التربوى فى العراق تحقيق التوازن بين تعليم الرجل والمرأة والريف والحضر ومواجهة النقص فى المعلمين المؤهلين نتيجة للتوسع فى مختلف مراحل التعليم . وهى مشكلات لا تقتصر على العراق وحده وإنما هى مشكلات تنسحب بدرجات متفاوته على باقى النظم العربية .

وقفة ختامية :

لقد أثبتت حرب الخليج قدرة العراق العسكرية التى تستند إلى قاعدة تكنولوجية علمية يدعمها نظام التعليم فيها. وبصرف النظر عن الدخول فى ملابسات الحرب فإن مايؤسف له حقيقة أن نتائجهاكانت وخيمة بصورة لا يمكن تصورها على المنطقة العربية برمتها لا سيما على الدول أطراف الخلاف مباشرة. وكم كنت أتمنى لو أنفقت تلك البلايين المبلينة التى تكلفتها الحرب والخسائر التى سببتها على الخير والنماء فى المنطقة العربية .ياليت! وهل تنفع حقا ليت ؟

الإصلاح التربوى فى السودان :

يعتبر السودان أكبر دولة فى إفريقيا من حيث المساحة . ويمثل السودانيون من الناحية العرقية خليطا من الإفريقيين . فمنهم العرب الساميون ومنهم الحاميون ومنهم الزنوج وبعضهم خليط من هذا وذاك . ويقسم السودان تقليديا وتاريخيا إلى شمال وجنوب . وفى الشمال يتركز العرب حيث توحد اللغة العربية والدين الإسلامى بينهم . أما فى الجنوب فيتركز السودانيون الإفريقيون حيث تتعدد اللغات المحلية . إلا أن اللغة الإنجليزية والعربية تعتبران لغتين مشتركتين للمثقفين منهم . ولهذا التنوع اللغوى فى الجنوب مضامينه التربوية . ويثير تساؤلات حول المنهج المدرسى والكتب الدراسية ولغة التعليم بالمدارس . فهل يكون المنهج والكتاب موحدين لكل السودان كما هو قائم الأن . أم هل يترك الأمر لكل إقليم لتحديد مناهجه . هل تستخدم اللغة العربية كلغة تعليم فى المناطق التى يتكلم سكانها غير العربية أم يكون التعليم باللغة المحلية أو لغة الأم . والواقع أن الدراسات التربوية المقارنة تقدم لنا

حلولا مناسبة لهذه المشكلات تقوم على أساس إستخدام أسلوب ثنائية اللغة فى المناطق غير الناطقة بالعربية بحيث يكون التعليم باللغة المحلية،وتدرس اللغة العربية من السنوات الدراسية الأولى كلغة إجبارية . وبهذا تصبح اللغة العربية لغة عامة للجميع بعد فترة من الزمن فى كل أنحاء السودان . وهذه الممارسة إتبعتها عدة شعوب تتعدد فيها اللغات والمجموعات اللغوية مثل اتحاد دول الكومنولث المستقلة والهند وكندا وسويسرا وغيرها من الدول .لكن يبدو أن الأمر لس سهلا بالنسبة للسودان ،لأن المسألة ليست تربوية فقط وإنما سياسية أيضا . وتعتبر هذه المشكلة إحدى المشكلات المستعصية على الإصلاح التربوى رغم المحاولات المضنية التى تبذلها السلطات التعليمية فى هذا السبيل . وينبغى ألا ننسى أن لهذه المشكلة أبعادها التاريخية والاستعمارية والتبشيرية المسيحية التى ولدت فى نفوس أبناء الجنوب آثارا نفسية واجتماعية ضد الوحدة والتكامل مع إخوانهم فى الشمال ،وقد وصل الأمر أحيانا إلى درجة هدم المؤسسات التعليمية والصحية التى أقامتها الحكومة لهم . وهكذا تواجه كل محاولات الإصلاح فى الجنوب بمقاومة السكان لها ورفضهم إياها. يضاف إلى ذلك ماسببته الحرب هناك من خراب وتدمير بما فى ذلك المدارس وتشريد جزء كبير من السكان . كما أرغم الجفاف فى كردفان ودارفور ملايين السكان على ترك منازلهم والرحيل عنها.

جوانب الإصلاح التربوى :

شمل الإصلاح التربوى الحديث فى السودان عدة جوانب من أهمها :-

١-إصلاح السلم التعليمى :

كان النظام التعليم السائد فى السودان هو نظام ٤-٤-٤ أى أربع سنوات لكل من التعليم الابتدائى والمتوسط والثانوى . وظل هذا الوضع قائما حتى عام ١٩٧٠ عندما عدل التعليم إلى نظام ٦-٣-٣- وهو النظام الشائع فى العالـم العربى وكثير من دول العالـم المعاصـر . ويجب أن نشيـر إلى أن " الخلاوى " أو المدارس الدينية الإسلامية مازالت تلعب دورا هاما فى تعليم الأطفال على مستوى التعليم الابتدائى لا سيما فى المناطق الريفية فى الشمال. أما فى جنوب السودان فهناك مدارس القرى التى تقدم تعليما ابتدائيا مدته أربع سنوات .

٢- إنشاء مراكز لتأهيل الشباب :

نظرا لعدم وجود مدارس متوسطة كافية لاستيعاب خريجى المرحلة الابتدائية فإن كثيرين منهم ينتهى تعليمهم بنهاية هذه المرحلة . يضاف إليهم المتسربون والراسبون . ومن الحلول الإصلاحية لهذه المشكلة قامت السلطات المعنية فى السبعينات بإنشاء مراكز لتأهيل وتدريب الشباب يتولاها المجلس الأعلى لرعاية الشباب . وكان إنشـاء هذه المراكـز بتمويل مـن عـدة هيئات دولية. وتقوم هذه المراكز بتعليم البنين والبنات على السواء ممن تسربوا من المدارس أو ممن فاتتهم فرصة التعليم من قبل . وذلك من خلال برنامج تدريب مهنى يمكنهم أو يؤهلهم للالتحاق بسوق العمل . وهناك محاولة أخرى هى

إنشاء مركز التدريب المهنى فى الخرطوم الذى تديره وزارة العمل والشئون الاجتماعية . وهو يستهدف إعداد فنيين مهرة فى مجالات الكهرباء والسباكة والنجارة وغيرها .

٣- إنشاء مراكز التعليم الريفى المتكامل :

من بين المحاولات الإصلاحية الحديثة التى قامت بها وزارة التربية بتمويل من البنك الدولى مشروع إنشاء مراكز التعليم الريفى المتكامل . هذه المراكز تخدم عدة أغراض منها مدرسة ابتدائية للإطفال ومركز لتعليم الكبار وتدريبهم فى مجالات معينة كالزراعة والجمعيات الزراعية والاقتصاد المنزلى والفنون الريفية . وتأمل السلطات أن تكون هذه المراكز النواة الرئيسية لتطوير الحياة الريفية والمجتمع الريفى .

٤- لا مركزية إدارة التعليم :

من بين الإصلاحات التعليمية التى شهدها نظام التعليم فى السودان لامركزية إدرته عام ١٩٨٠ . وقبل هذا العام كانت إدارة التعليم متمركزة فى وزارة التربية . ونظرا لإستحداث نظام جديد للحكم المحلى أصبحت إدارة التعليم من اختصاص سلطات الحكم المحلى مما ترتب عليه لا مركزية الإدارة التعليمية وتوزيع اختصاصاتها. وأصبح التعليم الابتدائى والمتوسط (الاعدادى) بما فى ذلك تعيين المعلمين وعقد الامتحانات من اختصاص كل إقليم محلى دون الرجوع إلى السلطة المركزية فى وزارة التربية . لكن بقى التعليم الثانوى والعالى وإعداد المعلمين وتطوير المناهج من اختصاص السلطة التعليمية المركزية.

مشكلات تتحدى الإصلاح :

هناك بعض المشكلات التى تتحدى محاولات الإصلاح التربوى المنشود فى السودان من أهمها :

١- تعميم التعليم الابتدائى :

وهو هدف تسعى لتحقيقة كثير من الدول النامية ومنها السودان . وكانت السلطات التعليمية فى السودان قد حددت عام ١٩٩٠ لتحقيق هذا الهدف . إلا أنه فى ظل الأوضاع الاقتصادية الراهنة ونقص الإمكانيات المادية والبشرية بما فيها المعلمون تعذر تحقيق ذلك . ويبدو أن تحقيقه أمر بعيد المنال فى ظل الظروف الحالية .

٢- سد الفجوة وإحداث التوازن التعليمى :

من المفارقات القائمة فى التعليم فى السودان وجود فجوة وعدم توازن بين تعليم البنين وتعليم البنات لا سيما فى الريف ،وبين التعليم فى الحضر والتعليم فى الريف .كما توجد فروق تعليمية بين مختلف الأقاليم . مما يشير إلى عدم تكافؤ الفرص فى هذه المجالات .ففى الخرطوم والإقليم الشمالى يلتحق معظم الأطفال بالمدرسة الابتدائية و ٤٠ ٪ من الشباب فى سن ١٦-١٨ يلتحقون بالتعليم الثانوى .وكذلك ترتفع نسب الالتحاق فى المناطق الاستوائية التى لم تتأثر بالحرب أو الجفاف .أما فى الأقاليم الجنوبية ومنطقة بحر الغزال فتتدنى نسب الإلتحاق على مستوى التعليم الابتدائى وغيره . وكذلك الأمر بالنسبة للمناطق التى أصابها الجفاف مثل كردفان ودارفور . هذا التباين الكبير فى الخدمات التعليمية ينعكس بصورة كبيرة على توزيع الدخل القومى والخدمات

الرئيسية . كما يؤدى إلى الهجرة من الريف إلى المدن .ويرتبط بذلك أيضا إنعدام التوازن فى الإقبال على التعليم العام الأكاديمى والعزوف عن التعليم الفنى والمهنى . يضاف إلى ذلك التلاميذ المتسربون أو الذين لا يجدون فرصا تعليمية لمواصلة تعليمهم بعد المرحلة الإبتدائية والمتوسطة . ومع أن بعض هؤلاء تمتصهم مراكز التدريب المهنى المختلفة إلا أنها ليست كافية لاستيعابهم جميعا . ومن هنا كان العمل على سد الفجوات وإحداث التوازن فى كل هذه المجالات من أكبر تحديات الإصلاح التربوى التى تواجهها السلطات التعليمية . وقد سبق أن أشرنا إلى تحديات الإصلاح الخاصة بالمجموعات العرقية واللغوية فى الجنوب ولا داعى للتكرار ثانية هنا وإن كان هذا الإصلاح يمثل ضرورة وأهمية للتكامل التربوى بين أهل البلاد.

٣- نقص المعلمين المؤهلين :

وهو بالنسبة للسودان كغيره من الدول فى الأوضاع المشابهة يمثل "الصخرة التى تتحدى ناطحيها " على حد تعبير الشاعر العربى . ذلك أن معاهد إعداد المعلمين قاصرة عن تخريج أعداد كافية تسد إحتياجات المدارس والتعليم . ومن هنا كان الاستعانه بمعلمين غير مؤهلين لسد النقص القائم . وهم يمثلون نسبة كبيرة . ومما يزيد فى صعوبة المشكلة وتفاقمها أن كثيرا من المعلمين المؤهلين يتركون المهنة إلى غيرها تحت ضغط تدنى المرتبات والحوافز المادية . ومن هنا تعتبر مشكلة توفير المعلمين المؤهلين تحديا حقيقيا للإصلاح التربوى فى السودان . وتشير الدلائل إلى أنها ستظل مستعصية على الحل لفترة طويلة قادمة فى ظل الأوضاع الاقتصادية الحالية. ويجب أن نشير هنا

إلى دور المعهد الذى يتمتع بشهرة قديمة فى إعداد المعلمين منذ إنشائه فى الثلاثينيات وهو معهد التربية فى "بخت الرضا" . وهو يقوم بإعداد معلمى المرحلة الإبتدائية، كما يقوم بتطوير المناهج والكتب لمدارس التعليم العام واجراء بحوث تربوية للتجديد التربوى لنشرها وتعميمها فى المدارس. كما أن كلية التربية بجامعة الخرطوم تقوم أيضا بمثل هذه البحوث إلا أنها موجهة للدرجات العلمية وتميل فى الأغلب والأعم إلى الجانب النظرى .

٤- إنتشار البطالة بين خريجى الجامعات :

وهى تعتبر من أهم المشكلات التى تواجهها السلطات السياسية والتعليمية فى البلاد نظرا لتضخم المشكلة وتفاقمها عاما بعد عام دون حل مرض . وتقدر بعض المصادر أن هناك حاليا مايقرب من عشرين ألف خريج جامعى بدون عمل (Graham-Brown: 1991,P.141).

الإصلاح التربوي في الصومال :

تعرضت الصومال لنوعين من الإستعمار: الإيطالي والبريطاني. وحصلت علي إستقلالها عام ١٩٦٠. وللصومال علي عكس معظم الدول الإفريقية لغة وطنية واحدة هي اللغة "الصومالية" التي استخدمت كلغة تعليم في المدارس منذ عام ١٩٧٢ بعد التوصل إلي طريقة لكتابة رموزها. وكان بالصومال قبل الإستعمار مدارس إسلامية لتعليم القرآن والقراءة والكتابة والحساب. وكانت اللغة العربية بالطبع هي لغة التعليم بهذه المدارس الإسلامية التي كانت تمثل النمط الوحيد للتعليم النظامي الذي كان متاحا آنذاك. وكان يتعلم بها الأولاد والبنات. إلا أن فترة تعليم البنات كانت لمدة سنتين فقط. أما الأولاد فكانوا

يستمرون في التعليم بعد ذلك لإجادة اللغة العربية وتعلم المزيد من الدين الإسلامي. وكان عدد هذه المدارس محدودا كما كانت الأمية منتشرة بين الكبار.

ومن الناحية التاريخية خضعت الصومال للإستعمار الإيطالي والبريطاني مناصفة بينهما خلال النصف الثاني من القرن ١٩. فكانت إيطاليا تحكم الجزء الجنوبي وبريطانيا تحكم الجزء الشمالي. وخلال هذه الفترةقامت البعثات التبشيرية بمحاولة تقديم تعليم مدني علماني إلا أن معظم السكان المسلمين رفضوه ولم يقبلوا عليه. واستمرت المدارس الدينية الإسلامية كمصدر رئيسي للتعليمبالبلاد.

بعد هزيمة إيطاليا في شرق إفريقيا عام ١٩٤٣ خضع الجزء الإيطالي من الصومال لحكم عسكري بريطاني. وعملت الإدارة البريطانية علي إضعاف مقاومة السكان للتعليم العلماني الغربي بجعل اللغة العربية لغة التعليم في المرحلة الإبتدائية .وأمكن بهذا بناء مزيد من المدارس بعد عام ١٩٥٠. وكانت الحرب العالمية قد انتهت وأصبح الجزء الإيطالي من الصومال تحت وصاية إدارة إيطالية قامت بإنشاء نظام للتعليم يتكون من مدارس ابتدائية وثانوية ومهنية. وكان الهدف من وراء ذلك الإصلاح تهيئة أبناء الصومال وإعدادهم لتحمل مسئوليات بلدهم المستقل وتقلد الوظائف فيه وذلك حسب نظام الوصاية الدولية آنذاك. كما قامت الإدارة البريطانية بإنشاء مدارس مماثلة في الجزء الخاضع لها في الشمال. وكان من الطبيعي أن يوجد في الصومال نظامان مختلفان للتعليم تبعا لاختلاف الإدارتين الإستعماريتين في الشمال والجنوب.

ففي الشمال أنشأ البريطانيون نظاما تعليميا عاما مدته ١١ سنة يتكون من ثلاثة مستويات: ثلاث سنوات للتعليم الإبتدائي يليها أربع سنوات للتعليم المتوسط، يليها أربع سنوات للتعليم الثانوي. وفي الجنوب أنشأ الإيطاليون نظاما تعليميا مدته ١٢ سنة يتكون من خمس سنوات للتعليم الإبتدائي، يليها ثلاث سنوات للتعليم المتوسط، يليها أربع سنوات للتعليم الثانوي. وكانت لغة التعليم هى اللغة الإيطالية. أما في الشمال البريطاني فكانت لغة التعليم هي اللغة العربية في التعليم الإبتدائي ،والانجليزية في التعليم المتوسط والثانوي. وقدأنشيء في الجزء الإيطالي مدرسة للدراسات الإسلامية عام ١٩٥٢ لتدريس مقررات في التعليم العام والتعليم الإسلامي. وتأسست جامعة الصومال في سنة ١٩٦٠ عند الإستقلال.

جوانب الإصلاح التربوي:

تركزت جهود الإصلاح التربوي في الصومال بعد الإستقلال علي الجوانب الآتية:

١ - توحيد نظامي التعليم في كلا الإقليمين الشمالي والجنوبي. وقد أمكن تحقيق ذلك عام ١٩٦٥. أي بعد الإستقلال بخمس سنوات. وذلك بإنشاء نظام موحد مدته ١٢ سنة ينقسم إلي ثلاث مراحل متساوية إبتدائية ومتوسطة وثانوية مدة كل منها أربع سنوات. وقد أتبع النظام الموحد خطي النظام البريطاني فى الجزء الشمالى . فاستمر استخدام اللغة العربية كلغة تعليم في الابتدائي والانجليزية في المدرسة المتوسطة

والثانوية حتي عام ١٩٧٢.عندما استخدمت اللغة الصومالية في التعليم بدلا منها.

٢ - جعل التعليم بالمدارس الدينية الإسلامية أساسا للالتحاق بالمدرسة الإبتدائية المدنية مما ترتب عليه زيادة أعداد هذه المدارس بدرجة كبيرة وسريعة لدرجة أنه كانت توجد مدرسة منها في كل قرية.

٣ - إعداد مناهج جديدة تؤكد علي الثقافة القومية والتقاليد الوطنية. كما أعدت كتب جديدة إشترك في إعدادها مربون صوماليون وسوفيتيون. وكان إدخال اللغة الصومالية في التعليم سنة ١٩٧٢ عاملا ميسراً علي الأطفال الجدد الملتحقين بالمدرسة مواصلة التعلم لأن لغة التعليم لم تعد حاجزا أو عائقا عن التعلم والإلتحاق بالمدرسة. إلا أن ذلك كان يعتبر ضربة للغة العربية لدولة هي الآن عضو في جامعة الدول العربية.

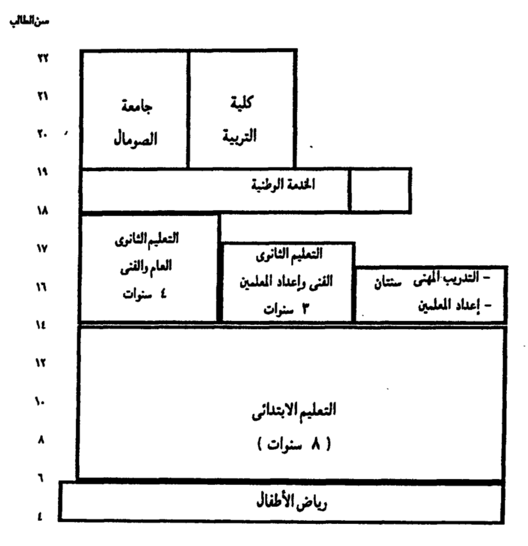
٤ - حملات محو الأمية التي قامت بها حكومة الثورة آنذاك في الفترة من ١٩٧٠-١٩٧٥. وقد حققت هذه الحملات نجاحا هائلا كما يتضح من الإحصاءات المتاحة. فقد هبطت نسبة الأمية من ٩٠٪ في بداية الحملات إلي ٤٠٪ في نهايتها ثم إلي ٢٥٪ في عام ١٩٧٨.

٥ - الاهتمام بإعداد المعلم فأنشيء عام ١٩٧٥ معهد جديد لإعداد المعلمين لتخريج أعداد كبيرة من المعلمين كل عام تصل إلي عدة آلاف منهم.

٦ - إعتمد الإصلاح التربوي في التوسع التعليمي علي مشاركة الجهود الأهلية. ففي فترة السبعينات كان هناك مشروع التوسع الذاتي في

الأبنية المدرسية. وأمكن خلالها بناء ما يقرب من أربعة آلاف فصل دراسي في المرحلة الإبتدائية تحمل الأهالي ٦٠٪ من التكاليف والباقي تحملته الحكومة.

٧ - في عام ١٩٧٥ أدخلت إصلاحات على بنية النظام التعليمي بموجبها أصبحت المدرسة الإبتدائية ست سنوات بدلا من أربع ثم زيدت إلي ثمانية سنوات في عام ١٩٧٧. وخفض سن الالتحاق بالمدرسة الإبتدائية إلي ست سنوات. ويمكن للأطفال قبل المرحلة الإبتدائية أن يلتحقوا برياض الأطفال لمدة سنتين . وهي مدارس خاصة.: ويوضح الرسم التالي نظام التعليم الصومالي في الوقت الراهن :



رسم تخطيطى للسلم التعليمى فى الصومال

٨ - من التجديدات أو الممارسات التربوية الخاصة بالصومال ان جميع الطلاب بعد انتهائهم من التعليم الثانوي عند سن ١٨ يجب عليهم أن يلتحقوا بالخدمة العسكرية للتدريب العسكري لمدة ستة شهور، وخدمة وطنية لمدة تسعة شهور كمعلمين بالصفوف الأربعة الأولي من المرحلة الابتدائية. وبعد انتهائهم من أداء هذه الخدمة يمكن للطالب أن يلتحق بالجامعة أو بكلية التربية أو الدخول إلي سوق العمل. ويبدو من هذه الممارسة تأثرها بالممارسة الروسية في التعليم. إذ أن الطلاب الروس بعد انتهائهم للدراسة الثانوية يقضون سنة في العمل واكتساب الخبرة العملية قبل أن يلتحقوا بمعاهد التعليم العالي.

بعض المشكلات:

إن من أهم المشكلات التي تعوق إطراد النمو التعليمي في الصومال زيادة أعداد اللاجئين من "أوجادين" المجاورة وغيرها والجفاف الشديد الذي يعم البلاد مما يعوق التقدم العام والتنمية القومية وينعكس هذا بالطبع علي تقدم التعليم.كما أن الحروب الداخلية وعدم الاستقرار السياسى للبلاد يحول دون أى إصلاح منشود .

الإصلاح التربوي في جمهورية اليمن:

تحتل جمهورية اليمن الركن الجنوبى الغربى من شبه الجزيرة العربية ويتكون سكانها مناصفة تقريبا من الشيعة الزيدية ومن أهل السنة الشافعية . وقبل توحيد شطرى اليمن كانت هناك فى الشمال الجمهورية العربية اليمنية وفى الجنوب جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية.

اولا : الشطر الشمالى : بالنسبة للشطر الشمالى أو ماكان يعرف بالجمهورية العربية اليمنية كان منذ القرن التاسع حتى منتصف القرن العشرين تحت حكم نظام الإمامة " الفردى باستثناء فترة قصيرة تحت الحكم التركى العثمانى . وفى عام ١٩٦٢ قامت الثورة وأطاحت بالإمام البدر آنذاك وأعلن قيام الجمهورية وأعقب ذلك حروب أهلية داخلية إستمرت ثمانى سنوات حتى أمكن التخلص نهائيا من نظام " الإمامة" وعندها صدر أول دستور للبلاد فى ديسمبر ١٩٧٠ ويتشكل النظام السياسى والإدارى للبلاد على أساس قبلى . ويتكون من محافظات يصل عددها إلى ١١ محافظة أكبرها محافظة صنعاء وتعز والحديدة.

وقد شهدت البلاد فى الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٧٨ نموا إقتصاديا سريعا نتيجة تدفق الأموال من أبناء اليمن العاملين فى دول الخليج العربية والمنح والمساعدات من جيرانها العربيات . وقد قدر عدد العاملين فى الخارج من أهل البلاد عام ١٩٧٥ بما يقرب من ٢٠٪ من مجموع القوى العاملة .

خطوات الإصلاح :

عرفت البلاد أولى خطوات الإصلاح التربوى بإنشاء أول نظام للتعليم الرسمى عام ١٩٦٢ مع قيام الثورة.بيد أن التطور التعليمى الحقيقى لم يبدأ إلا بنهاية الحرب الأهلية الداخلية عام ١٩٧٠ . وقد تكون نظام التعليم آنذاك على أساس ٦-٣-٣ للمرحلة الإبتدائية والإعدادية والثانوية على التوالى . كما أنشئت جامعة صنعاء فى نفس العام (١٩٧٠).واستطاعت أن تحقق توسعا ملحوظا فى عدد كلياتها بمساعدة الدول العربية المجاورة لا سيما الكويت .

ومن بين خطوات الإصلاح على صعيد التعليم غير الرسمى قيام حملات تعليم الكبار ومحو الأمية منذ عام ١٩٧٠ . وفى عام ١٩٧٥/١٩٧٤ أنشأت وزارة التربية مراكز تدريب محلية لمحو الأمية والتدريب على المهن والحرف المختلفة.

من بين خطوات الإصلاح أيضا إنشاء مركز البحوث التربوية عام ١٩٨٢. ومن بين أهداف هذا المركز العمل على رفع كفاءة التعليم الابتدائى وسد النقص فى المعلمين الوطنيين .

مشكلات تتحدى الإصلاح :

من أهم المشكلات التى تتحدى الإصلاح التربوى فى البلاد نقص المعلمين المحليين المؤهلين فى كل مراحل التعليم . ويسد هذا النقص حاليا بالإعتماد على مساعدة الدول العربية الأخرى لا سيما مصر . ويبدو أن هذا الوضع سيظل قائما لسنوات قادمة . ويتصل بهذه المشكلة عدم القدرة على التوسع التعليمى بالدرجة المنشودة وتقديم الخدمات التعليمية لمختلف المناطق فى البلاد .

ثانيا : الشطر الجنوبى :

أما بالنسبة للشطر الجنوبى أو ما كان يعرف بجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية فقد حصل على استقلاله من بريطانيا في ٣٠ نوفمبر ١٩٦٧ بعد احتلال دام ١٢٩ عاما. ومنذ الاستقلال بدأت خطوات الإصلاح التربوي كجزء من الإصلاح الاجتماعي وأعدت الخطة الاقتصادية الأولي (١٩٧١-١٩٧٤)، تلتها خطة خمسية عام ١٩٧٥-١٩٧٩ وخطة ثالثة لعام ١٩٨٠-١٩٨٤.

خطوات الإصلاح التربوي:

من أهم خطوات الإصلاح التربوي الحديث في اليمن ما يأتي:*

١ - بعد الإستقلال تعدل نظام التعليم مرتين. المرة الأولي كانت عقب الاستقلال واستهدفت القضاء علي آثار الاحتلال البريطاني وتوحيد نظام التعليم في الجمهورية.فقد كان يوجد نظامان للتعليم قبل الاستقلال . أحدهما فى حضرموت يتمشى مع السلم التعليمى الذى كان قائما فى السودان آنذاك .والثانى فى عدن وكان يرتبط بنظام التعليم الإنجليزى. وكان النظام الذي اتبع في سلم التعليم هو نظام ٦-٣-٣ تمشيا مع ما نص عليه ميثاق الوحدة الثقافية العربية (١٩٦٤). أما التعديل الثاني فقد حدث عام ١٩٧٥ تمشيا مع قرار المؤتمر الأول للتعليم الذي نظمته وزارة التربية آنذاك. وبناء علي هذا التعديل أدمجت المراحل الثلاث في السلم التعليمي آنذاك في مرحلة أولي واحدة مدتها ٨ سنوات (من سن ٧-١٤). وذلك لإلغاء الفواصل بين مراحل التعليم ولتوفير تعليم عام مدته ثماني سنوات. أما المرحلة الثانية فمدتها أربع سنوات من التعليم الثانوي الأكاديمي الذي يعد للجامعة أو خمس سنوات من التعليم الثانوي المتخصص أو سنتان من التعلم المهني. وهذه الشعب الثلاث من التعليم الثانوي تساعد علي الوفاء باحتياجات التنمية القومية للبلاد.

٢ - من أهداف الإصلاح التربوي استيعاب جميع الأطفال من سن ٧-١٤ في

---

* لمزيد من التفصيل إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : التعليم العام في البلاد العربية. عالم الكتب . القاهرة .

المرحلة الموحدة الأولي بحلول عام ١٩٩٥، وقد خصصت ميزانية كبيرة نسبيا لهذا الغرض. توجد مرحلة لرياض الأطفال قبل المرحلة الأولي منها عامان من ٥-٧. وتوجد المرحلة الجامعية بعد التعليم الثانوي الأكاديمي ومدتها ٤ سنوات.

٣ -في ١٩٧٥ أنشيء قسم لتطوير المناهج بوزارة التربية. كما أنشيء مركز للبحوث التربوية يتبع وزير التربية مباشرة ويستعين هذا المركز بأساتذة الجامعة في إعداد المناهج والكتب الدراسية وتقويم عمليات التعليم والتعلم.

٤ - أنشيء معهد مركزي للتدريب أثناء الخدمة تابع لوزارة التربية يقدم مقررات قصيرة في الإدارة لنظار المدارس ومساعديهم ومدرسي رياض الأطفال وغيرهم.

مشكلات تتحدي الإصلاح التربوي:

من أهم مشكلات التعليم التي تتحدي الإصلاح في اليمن إقامة نظام تعليمي حديث يتمشي مع مطالب واحتياجات التنمية القومية والتغلب علي مشكلة الفاقد في التعليم ورفع وتحسين نوعية التعليم وتوجيه الطلاب وجذبهم نحو التعليم الثانوي التخصصي والمهني وسد النقص في المعلمين المؤهلين.

الإصلاح التعليمى فى دول المغرب :

خضعت دول المغرب العربى : المغرب وتونس والجزائر وموريتانيا للإستعمار الفرنسى . أما ليبيا فقد خضعت للإستعمار الإيطالى أولا ثم

الإصلاح التعليمى فى دول المغرب :

خضعت دول المغرب العربى : المغرب وتونس والجزائر وموريتانيا للإستعمار الفرنسى . أما ليبيا فقد خضعت للإستعمار الإيطالى أولا ثم الإنجليزى والفرنسى .ومن المعروف عن الإستعمار الفرنسى أنه استهدف "فرنسة" البلاد التى إستعمرها أى تحويل أبناء البلاد إلى فرنسيين فى التفكير والسلوك والعقيدة .

وتحررت هذه الدول بعد كفاح مرير لا سيما الجزائر.فإستقلت ليبيا عام ١٩٥١ وتونس والمغرب عام ١٩٥٦ وموريتانيا عام ١٩٦٠ والجزائر عام ١٩٦٢. ومنذ أن تحقق إستقلالها بدأت هذه الدول فى إعادة بناء المجتمع بقطاعاته المختلفة والتغلب على المشكلات التى خلفها الإستعمار الفرنسى . وكانت أهم محاولات الإصلاح بعد الإستقلال هو إصلاح النظام التعليمى وتحريره من الطابع الفرنسى والتبعية الإستعمارية فى الشكل والمضمون. ولم يكن ذلك بالأمر اليسير كما سنرى من عرضنا لجهود هذه الدول فى الإصلاح. وقد كانت هناك أمور مشتركة تركزت عليها جهود الإصلاح التربوى . ومن أهمها :

- إحلال اللغة العربية محل الفرنسية كلغة تعليم فى المدارس .
- تعريب المناهج الدراسية وإعطاؤها الطابع القومى .
- إعداد الكتب القومية التى تتمشى مع المناهج الجديدة.
- تغيير البنية التعليمية وإصلاحها بما يتمشى مع الإحتياجات القومية للبلاد.

- إعداد معلمين يتولون الإصلاح المنشود .

وقد تفاوتت جهود الإصلاح من دولة لأخرى . كما أن بعضها قد ركز على جوانب بصورة أكثر من الجوانب الأخرى . وإستطاع بعضها أن يحقق كثيرا من الإصلاحات والإنجازات التربوية فى فترة سريعة وجيزة .وبعضها تأخر فيه الإصلاح نسبيا واستغرق مدة أطول ، كما سنرى من عرضنا لجهود الإصلاح التربوى فى كل دولة على حدة . كما أن هناك مشكلات خاصة تميزت بها بعض الدول فى الإصلاح مثل المشكلات العرقية واللغوية والتشتت السكانى التى واجهت جهود الإصلاح فى موريتانيا.

أولا : الإصلاح التربوى فى ليبيا :

كانت ليبيا مستعمرة إيطالية حتى عام ١٩٤٢ ثم تقاسمها بعد ذلك الإستعمار البريطانى والفرنسى حتى استقلالها عام ١٩٥١ تحت قيادة الملك إدريس السنوسى . وفى سنة ١٩٦٩ أطيح به بقيام ثورة قادها معمر القذافى. وبعد قيام الثورة مباشرة وفى نفس السنة صدر دستور البلاد الذى تضمن تقديم تعليم إجبارى حتى سن ١٤، وتعميم نشر التعليم فى البلاد وتعليم الكبار وإعداد المعلمين . أما الدستور الجديد الذى صدر عام ١٩٧٧ فكان أهم ماجاء به التسمية الجديدة للبلاد وهى "الجماهيرية الليبية الشعبية الاشتراكية الكبرى" وجعل الإسلام أساس النظام الإجتماعى ، والالتزام بالإشتراكية والوحدة العربية. وأكد الدستور المبادىء التعليمية السابقة .

وكان من أهم خطوات الإصلاح التربوى تجديد محتوى المناهج والكتب الدراسية وطرق التعليم حتى تتسق مع الأهداف الجديدة للثورة السياسية الاجتماعية .

كما شمل الإصلاح أيضا معاهد إعداد المعلمين سواء على مستوى معاهد إعداد المعلمين التى يلتحق بها الطالب بعد الإعدادية لإعداده للتعليم الإبتدائى أو على مستوى كلية التربية بالجامعات الليبية لإعداد معلم التعليم الثانوى . وعلى الرغم من هذه الجهود مازال هناك نقص فى المعلمين اللازمين للنهضة التعليمية . ولذلك تستعين السلطات التعليمية ببعض المعلمين من الخارج.

ثانيا : الإصلاح التربوى فى تونس :

حصلت تونس على إستقلالها عام ١٩٥٦ بعد إحتلال فرنسا لها منذ عام ١٨٨٣ . وقد نص دستورها الذى صدر بعد ثلاثة أعوام من الاستقلال (١٩٥٩)على أن تونس جمهورية مستقلة ذات سيادة . وكانت هناك دفعة قوية لإصلاح التعليم مع بداية الإستقلال . فصدر قانون إصلاح التعليم عام ١٩٥٩. ووضع أهدافا للإصلاح تعتبر آهدافا تقدمية إنسانية بكل مقاييس العصر . وكان من أهم هذه الأهداف تعميم التعليم ، وتحقيق ديمقراطيته ، وتساوى الفرص التعليمية للجميع ، وحماية القيم والثقافة القومية وتطويرها ، والانفتاح على الثقافات الجديدة ، والأخذ بأسباب الحضارة التكنولوجية ، وإعداد وتدريب القوى العاملة وفق احتياجات التنمية القومية . ومن جوانب الإصلاح التى شملها القانون دمج التعليم الدينى الإسلامى فى التعليم العام بالتدريج وتوحيدهما معا فى نظام موحد .

خطوات الإصلاح التربوى :

على الرغم من الأهداف الرائعة التى حددها قانون إصلاح التعليم عام ١٩٥٩ فإن الخطوات الفعلية للتطبيق كانت بطيئة متثاقلة . وإستغرقت سنوات

طويلة بالمقارنة بجيرانها من دول المغرب العربى التى استقلت بعد تونس بسنوات . ويرجع ذلك إلى الأوضاع السياسية والاجتماعية التى كانت سائدة آنذاك وسيطرة المشكلات الاجتماعية وطغيانها على جهود الإصلاح التربوى وفى مقدمتها مشكلة تدنى مستويات المعيشة وتفشى البطالة بين الشباب . ومع أن تونس قد بذلت جهودا كبيرة فيما بعد الا أن هذه الجهود تضاءلت أمام تراكم المشكلات وتضخمها . ويمكننا أن نشير إلى أهم خطوات الإصلاح التربوى الذى تمت فى السطور التالية :

١- إحلال اللغة العربية كلغة تدريس بدلا من الفرنسية . وقد بدأ ذلك بالتدريج إبتداء من المرحلة الابتدائية . إلا أن ذلك قد تأخر طويلا حتى عام ١٩٧٧-١٩٧٨ أى بعد أكثر من عشرين عاما منذ الاستقلال .بل إن تدريس الحساب ظل باللغة بالفرنسية حتى أكتوبر ١٩٨٠ . أما فى التعليم الثانوى فقد تطلب إحلال اللغة العربية محل الفرنسية كلغة تدريس وقتا أطول من ذلك لا سيما فى مواد العلوم والرياضيات . ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى نقص المعلمين الوطنيين القادرين على تدريس هذه المواد باللغة العربية . والواقع أن تونس قد اعتمدت بدرجة كبيرة على استقدام المدرسين الأجانب لا سيما الفرنسيين وكانت نسبة هؤلاء المدرسين ٤٢ ٪ من مجموع المدرسين عام ١٩٧٠ ، . ومع أن هذه النسبة نقصت حسب الإحصاءات إلى ٥٪ عام ١٩٨٠ فإن تونس تعانى حتى الآن من نقص المعلمين لا سيما فى العلوم التقنية والرياضيات والعلوم . ومما يفسر ذلك أن عدد خريجى التعليم العالى

الذى يمكن الاستفادة منهم فى التدريس قليل وغير كاف . كما أن بعضهم يعزف عن الاشتغال بالتدريس . كما أن هناك نقصا فى برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين رغم أهميتها . وما يوجد منها قليل ومحدود جدا .

٢- إعداد المناهج القومية والكتب الدراسية الخاصة بها :

كان من الطبيعى أن يترتب على تأخر استعمال اللغة العربية كلغة تعليم بالمدارس التونسية تأخر إعداد المناهج القومية والكتب الدراسية المصاحبة لها. وحتى عام ١٩٧٦ كانت تونس تعتمد على المناهج والكتب المدرسية بمساعدة شقيقتها مصر . ومع أنه فى عام ١٩٨٠ كانت هناك كتب دراسية تونسية لمعظم المواد فى التعليم الابتدائى والثانوى إلا أن هذه الكتب لم تغط كل المواد لا سيما العلوم والرياضيات .

٣- إدخال التعليم اليدوى فى منهج المدرسة الا بتدائية :

كان من خطوات الإصلاح التربوى التى إتخذتها السلطات التعليمية على ١٩٧٢/١٩٧١ إدخال التعليم اليدوى فى منهج المدرسة الابتدائية وذلك لتدريب التلاميذ على احترام العمل اليدوى . وقد اتخذت هذه الخطوة بمساعدة "اليونيسيف" و" البنك الدولى " إلا أن هذه الخطوة اتخذت على نطاق ضيق محدود فى بعض المدارس . وأدخلت فى الصف الخامس والسادس الإبتدائى لمدة ساعتين فى الأسبوع تخصص للأنشطة المرتبطة بالزراعة والصيد والصناعة والفنون اليدوية .

٤- إنشاء مرحلة التعليم الأساسى :

من الجوانب التى اتجهت إليها جهود الإصلاح التربوى فى تونس إنشاء مرحلة للتعليم الأساسى مدتها تسع سنوات وذلك بدمج المرحلة الابتدائية مع المرحلة المتوسطة . وتتمشى هذه الخطوة مع الاتجاه العام فى البلاد العربية نحو الأخذ بالتعليم الأساسى والذى طبق بالفعل فى كثير منها بدرجات متفاوتة.

مشكلات تواجه الإصلاح :

من أهم المشكلات التى تواجه الإصلاح التربوى فى تونس العمل على توفير وتحسين فرص تعليمية متزايدة لأبناء البلاد لا سيما بين الإناث . ومنها أيضا التغلب على تفاوت الخدمات التعليمية تبعا للمناطق نظرا لتشتت السكان. ومنها أيضا التغلب على مشكلة التلاميذ الراسبين والمتسربين ، ورفع مستوى التعليم ، والحاجة إلى المعلمين الوطنيين وسد النقص القائم وتوثيق العلاقة بين التعليم وميادين العمل .

ثالثا : الإصلاح التربوى فى الجزائر :

من نافلة القول بأن الجزائر كانت لأكثر من قرن من الزمان مستعمرة فرنسية . وهى بهذا تعتبر أكثر الدول العربية خضوعا للاستعمار الفرنسى . وقد حصلت على استقلالها فى ٥ يولية ١٩٦٢ أى بعد موريتانيا بعامين . وهى بهذا تعتبر آخر دولة عربية فى شمال إفريقيا تحصل على استقلالها.

جبهات الإصلاح التربوى :

تركزت جهود الإصلاح التربوى فى الجزائر بعد الاستقلال على عدة جبهات من أهمها :

١-إحلال اللغة العربية محل الفرنسية كلغة تعليم بالمدارس :

وقد بدأت الجزائر بذلك بعد عامين من استقلالهامباشرة أى فى سنة ١٩٦٤ . إلا أن الإحلال كان تدريجيا، فبدأ فى الصف الأول الابتدائى وفى بعض المواد فقط ثم امتد إلى الصف الثانى الابتدائى عام ١٩٦٧ . واستمر الأمر كذلك بالتدريج حتى أصبحت اللغة العربية لغة جميع المواد بما فيها الرياضيات والعلوم الطبيعية عام ١٩٨١ . أى أن الإصلاح امتد إلى مايقرب من ١٧ عاما .

٢- إصلاح بنية التعليم :

ورثت الجزائر نظاما تعليميا فرنسيا لم تستطع أن تتغلب على طابعه الأجنبى إلا فى مطلع الثمانينات عندما تبنت نظاما تعليميا قوميا جديدا آنذاك. وقد أعيد تنظيم بنية التعليم من جديد ليشمل توحيد المرحلة الابتدائية والمتوسطة فى مرحلة واحدة أساسية مدتها تسع سنوات من سن ٦-١٥ . وشمل ذلك إصلاح المنهج باتباع منهج بوليتكنيكى يربط بين الدراسة النظرية والعملية. وقد استغرق تطبيق ذلك حتى مطلع التسعينات أى أن هذا الإصلاح استغرق حوالى عشر سنوات .

٣- إعداد المعلم :

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية فى تحويل الإصلاح التربوى فى دول المغرب العربى إلى واقع . وبدون المعلم لا يمكن تصور قيام الإصلاح.وقد كانت المغرب كما يتضح فيما بعد من أكثر دول المغرب العربى اهتماما نسبيا بإعداد المعلم الذى يستطيع القيام بتحمل مسئولية الإصلاح التربوى المنشود . أما

بالنسبة للجزائر فقد كان الأمر عصيبا عليها فى السنوات الأولى من الإستقلال لضخامة المشكلات التى خلفها إستعمار دام أكثر من قرن من الزمان . كما أن الجزائر على عكس غيرها من الدول العربية كانت مطمعا لفرنسا فى جعلها إمتدادا لها على الساحل الشمالى الإفريقى . وكانت مصر كعهدها دائما مع شقيقاتها العربيات من أكثر الدول وأسرعها مساندة للجزائر فى جهود الإصلاح التربوى فى السنوات الأولى . فمدتها بالمعلمين والكتب الدراسية حتى استطاعت الجزائر أن تعد كوادرها من المعلمين وتوفر احتياجاتها من الكتب الدراسية . وقد استطاعت الجزائر أن تحقق شوطا كبيرا فى ذلك ، ومن المؤمل أن تتغلب الجزائر على الصعوبات التى تواجه الإصلاح التربوى بها . وقد أصبحت الجزائر الأن أقل إعتمادا على المدرسين المصريين وغيرهم فى التعليم الابتدائى . وأصبح كل معلمى التعليم الابتدائى والمتوسط تقريبا من الجزائريين

ولكن مازال هناك نقص فى معلمى التعليم الثانوى الفنى والصناعى والتعليم العالى لا سيما فى العلوم والتكنولوجيا . وتستعين الجزائر ببعض المعلمين فى هذه التخصصات من العالم العربى والدول الغربية .

رابعا : الإصلاح التربوى فى دولة المغرب :

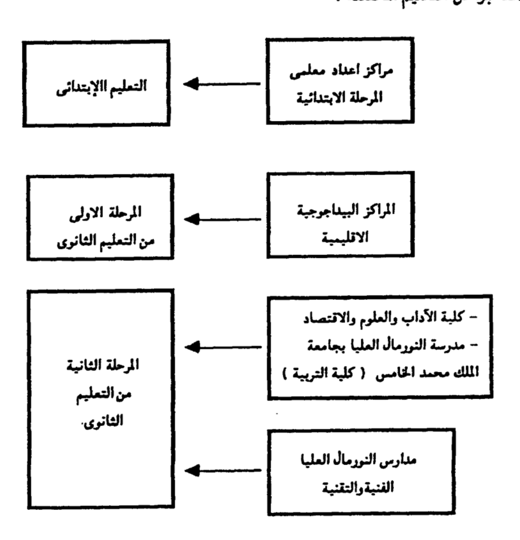
من المعروف أن دولة المغرب كانت من الناحية التاريخية الحديثة محمية فرنسية أسبانية من عام ١٩١٢ حتى حصولها على الاستقلال عام ١٩٥٦ . وبعدها مباشرة بدأت جهود إصلاح التعليم ، فتشكلت فى ٢٥ أغسطس ١٩٥٧ اللجنة الملكية لإصلاح التعليم . وفى إبريل ١٩٥٩ تشكلت اللجنة الملكية للتعليم والثقافة للنظر فى إصلاح نظام التعليم . وقد تركزت جهود

الإصلاح على توحيد نظام التعليم وتوفير الفرص التعليمية كحق لأبناء البلاد وتعريب لغة التعليم فى المدارس وتولى المغاربة من أهل البلاد الوظائف الإدارية فى مجالات العمل المختلفة .

وكانت المغرب شأنها شأن بقية دول المغرب العربى قد ورثت نظاما تعليميا مشابها للنظام الفرنسى فى بنيته ومضمونه . وإلى جانب هذا النظام كان هناك التعليم التقليدى فى المساجد والزوايا . وكانت هناك أيضا المدارس الخاصة التى أنشأتها عناصر المقاومة الوطنية . وقد اهتمت جهود الإصلاح بتوحيد هذه الأنواع المختلفة فى نظام تعليمى موحد وإعطائه الطابع القومى وتحريره من التبعية الفرنسية.

وأهم مايميز جهود الإصلاح التربوى فى المغرب هو التركيز على جانبين رئيسيين .أولهما إعداد كوادر إدارية قادرة على تولى زمام الأمور فى توجيه الأنشطة والقطاعات المختلفة فى المجتمع . والجانب الثانى هو إعداد وتكوين المعلمين الوطنيين الذين يستطيعون تطبيق المناهج العربية الجديدة . وكان الأسلوب الذي إتبعته المغرب فى الإصلاح فى هذا الجانب هو إنشاء مراكز لإعداد وتكوين المعلمين لكل مرحلة من مراحل التعليم . فأنشأت مراكز إعداد معلمى المرحلة الابتدائية للتعليم الابتدائى . وأنشأت منذ عام ١٩٧٠ مراكز بيداجوجية إقليمية لإعداد معلمى المرحلة الأولى من التعليم الثانوى واستطاعت هذه المراكزأن توفر أعدادا كبيرة من المعلمين فى المرحلة الأولى من التعليم الثانوى . أما إعدادمعلمى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى فقد إعتمد على خريجى كليات الآداب والعلوم والاقتصاد ومدرسة " النورمال العليا". وهى

كلية التربية حاليا بجامعة الملك محمد الخامس . كما اعتمد أيضا على خريجى مدارس النورمال العليا الفنية والتقنية . وهكذا كان نمو معاهد إعداد المعلمين بالمغرب بعد الاستقلال موازيا لنمو النظام التعليمى وتحريره من الصبغة الأجنبية والاعتماد على المساعدات الخارجية . والشكل الأتى يمثل نظام إعداد المعلمين فى علاقته بمراحل التعليم المختلفة .



خامسا : الإصلاح التربوى فى موريتانيا :

كانت موريتانيا مستعمرة فرنسية وحصلت على استقلالها من فرنسا عام ١٩٦٠. وقد تشكل نظام التعليم الحديث فى موريتانيا على غرار النظام الفرنسى الذى أنشأته فرنسا إبان فترة الإحتلال . وكان نظاما متواضعا يتمثل فى نوعين من المدارس مازلا قائمين حتى الآن هما :

أ- مدارس دائمة فى مبان ثابتة فى المناطق المستقرة فى المدن عادة تشمل مدارس إبتدائية وثانوية .

ب- مدارس خيام متنقلة مع البدو الرعاة فى حركاتهم ورحلاتهم وسكناتهم. ومن المعروف أن معظم السكان يعيشون على الزراعة وإنتاج التمور والأرز ورعى الغنم والإبل وتربية الحيوان .

نظام التعليم :

يتكون نظام التعليم الرسمى فى موريتانيا من المراحل الآتية :-

١- المرحلة الإبتدائية : وهى أولى مراحل التعليم الرسمى وإن كان يوجد بعض مدارس دور الحضانة ورياض الأطفال الخاصة فى المدن . ومدة الدراسة الإبتدائية ست سنوات من سن ٦-١٢. والتعليم بها من الناحية القانونية إجبارى لكنه لا يطبق من الناحية الواقعية لنقص المبانى والإمكانيات المادية والبشرية وصعوبة توصيل الخدمات التعليمية إلى الأماكن النائية. وفى نهاية المرحلة الابتدائية يحصل التلميذ على شهادة إتمام الدراسة الإبتدائية التى تؤهل للدراسة الثانوية .

٢- المرحلة المتوسطة ومدتها أربع سنوات : وهى على نوعين من المدارس على غرار المدارس الفرنسية هما مدرسة الليسيه والكوليج . وهذه المرحلة تعد التلميذ للحصول على الشهادة المتوسطة التى تؤهله للإلتحاق بالتعليم الثانوى .

٣- المرحلة الثانوية : وهى تتكون من نوعين من المدارس أحدهما مدته ثلاث سنوات يؤهل فى نهايته للحصول على البكالوريا للإلتحاق بالجامعة والنوع الثانى مدتة أربع سنوات تنتهى بالحصول على شهادة إمتحان سابقة تؤهل للالتحاق بالعمل .

٤- وإلى جانب ذلك هناك معاهد فنية ومهنية مختلفة لإعداد الممرضات ومعلمى المدارس الابتدائية والفنيين البيطريين والكهربيين والنجارين وغيرها من الحرف والمهن . ويلتحق بها التلميذ عادة لمدة سنتين أو أربع بعد حصوله على الشهادة الابتدائية والمتوسطة . وهناك إلى جانب ذلك أيضا المدارس الليلية لتعليم الأميين الكبار من العمال .

٥- التعليم العالى : وقد بدأ عام ١٩٧١ بانشاء مدرسة النورمال العليا. ويتبع ذلك خطة لإنشاء جامعة بوليتكنيكية لإعداد المهندسين والفنيين إلى جانب معهد عال للدراسات الإسلامية .

المساعدات الخارجية :

تقدم كثير من الدول والمنظمات الدولية منحا للطلاب الموريتانيين للدراسة فى الخارج . من هذه الدول فرنسا والسنغال والمغرب وتركيا وروسيا وكندا وساحل العاج والمملكة العربية السعودية .

جهود الإصلاح التربوى :

تركزت جهود الإصلاح التربوى فى موريتانيا بعد الاستقلال على إحياء التراث والتقاليد القومية وتضمينها فى إصلاح وتطوير المناهج والعمل على مواجهة احتياجات الاقتصاد القومى من القوى العاملة . وقد احتلت المواد الدراسية المتعلقة بتاريخ العرب والإسلام والتاريخ القومى والجغرافيا والعلوم الطبيعية واللغة العربية والإنجليزية والفرنسية معظم مواد منهج التعليم الثانوى. ومع أن موريتانيا قطعت شوطا لا بأس به نسبيا فى الإصلاح التربوى إلا أن الطريق مازال طويلا للتغلب على المشكلات الضخمة التى خلفها الاستعمار وفى مقدمتها مشكلة الأمية . فبعد أكثر من عشرين عاما بعد الاستقلال كانت نسبة الأمية فى موريتانيا حسب إحصاءات اليونسكو ١٩٨١ ، ٥ر٨٨٪ فى البدو والريف و ١ر٦٣٪ فى المدن .

ومن أهم ما يميز جهود الإصلاح التربوى فى موريتانيا عن غيرها من باقى دول المغرب العربى بل وبقية الدول العربية هو طبيعة التركيب العرقى واللغوى والجغرافى للسكان . فمع أن كل سكان موريتانيا مسلمون ولا توجد مشكلة دينية هناك ٨٠٪ من السكان يتكونون من "الموريون" الذين يتكلمون اللغة العربية أو اللغة " الحسنية " ، و ٢٠ ٪ يتكونون من مجموعات من القبائل الذين يستوطنون الجنوب على طول نهر السنغال وهى قبائل " الفولانى " والولوف " والبامبارا " وغيرها . وهؤلاء يتكلمون لهجاتهم المحلية فى المنزل والفرنسية فى المدرسة . وقد مثلت هذه الفروق اللغوية تحديا ضخما للسلطات التعليمية للبلاد عندما فكرت فى تبنى اللغة العربية كلغة

للتعليم فى جميع المدارس. ولقى هذا الإصلاح معارضة شديدة من قبائل الجنوب مما إضطر السلطات التعليمية إلى السماح باستخدام اللغة الفرنسية بجانب اللغة العربية كلغة تعليم فى هذه المناطق . يضاف إلى ذلك كثرة تنقل فئات من السكان البدو الرحل وتشتت انتشارهم يمثل صعوبة فى توصيل الخدمات التعليمية إليهم . ومن عقبات الإصلاح الأخرى المعارضة ضد التعليم المدنى من جانب مدرسى التعليم الإسلامى التقليدى الذين يعرفون " بالمارابوط". وتستخدم السلطات التعليمية وسيلة تشجيعهم على الالتحاق بمعاهد المعلمين للتغلب على معارضتهم . وأخيرا وليس آخرا هناك مشكلة توفير الأعداد الكافية من المعلمين . وتشير كل الدلائل إلى أنه بدون مساعدة الدول العربية وغيرها إلى جانب المنظمات الدولية سيكون من الصعب على موريتانيا إحراز تقدم كبير نحو الإصلاح المنشود .

الإصلاح التربوى فى دول الخليج العربية :

المقصود بكلامنا هنا عن دول الخليج العربية الدول الست المكونة لمجلس التعاون الخليجى العربى وهى : الإمارات العربية المتحدة والبحرين والسعودية وعمان وقطر والكويت . هذه الدول حديثة العهد بالاستقلال إلا أنها تضرب بجذور راسخة فى أعماق التاريخ العربى الإسلامى . وتشترك مع باقى الدولة العربية فى تراث حضارى وفكرى يمتد فى الماضى طيلة ١٤ قرنا من الزمان .وقد خضعت هذه البلاد للسيطرة التركية والاحتلال البريطانى . وتتميز هذه الدول بنمو سكانى سريع وصل مجموعه الآن إلى حوالى ١٦ مليون نسمة.منها حوالى عشرة ملايين فى السعودية وما يزيد قليلا عن مليون ونصف فى كل من

الكويت والإمارات ومايقل قليلا عن هذا العدد فى عمان ومايقرب من ثلث مليون فى كل من البحرين وقطر . كما أن هذه الدول تحظى بأعلى متوسط لدخل الفرد بالدولار *. كما تتميز هذه الدول أيضا بقلة المعروض من القوى العاملة الوطنية مما جعل هذه الدول منطقة جذب كبير للقوى العاملة من مختلف الدول لا سيما من الدول الأسيوية مثل الهند وباكستان وكوريا والفيلبين إلى جانب الدول العربية والأوربية .

وقد حرصت دول الخليج العربية منذ استقلالها على إصلاح التعليم بها مهتدية فى ذلك بشقيقاتها العربيات لا سيما مصر . وجاء تنظيم تعليمها على أساس النظام الشائع فى الدول العربية وهو ٦-٣-٣ بإستثناء دولة الكويت لأسباب تاريخية . واعتمدت هذه الدول فى إصلاحاتها التربوية الأولى على جاراتها العربيات واستعانت بمناهجها الدراسية وكتبها المدرسية . والواقع أن مصر والسعودية والكويت وقطر والأردن كانت تشارك فى دعم النهضة التعليمية فى ساحل عمان قبل قيام اتحاد الإمارات العربية وذلك بارسال البعثات التعليمية من معلمين وموجهين وغيرهم على نفقتها . ولكن البعثة الكويتية كانت أكبر هذه البعثات عدداء ولذلك كان تأثيرها على التعليم فى هذه المنطقة أكبر من غيرها من الدول العربية الأخرى. وكانت الكتب والمناهج الكويتية هى المستخدمة فى مدارس دولة الإمارات حتى منتصف السبعينات عندما بدأت وزارة التربية والتعليم فى إصلاح المناهج الدراسية وإعطائها الطابع

---

* يوجد مزيد من التفصيل حول هذا الموضوع وغيره فى كتاب لنفس المؤلف بعنوان التعليم فى دول الخليج العربى ١٩٨٨ . عالم الكتب . القاهرة

القومى للبلاد ، ودعت لهذا الغـرض لجنة تربوية من مختلف البلاد العربية كان كاتب هذه السطور أحد أعضائها. وكانت سلطنة عمان تستخدم المناهج المتبعة فى دولة قطر حتى عام ١٩٧٨. وعندها بدأت عمان فى إدخال مناهجها الخاصة بالتدريج إبتداء من الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية . واستغرق إحلال المناهج الجديدة فى مدارس التعليم العام على مختلف مستوياته ما يقرب من ست سنوات .

وتعتبر أنظمة التعليم فى الدول العربية الخليجية من أحسن الأمثلة على النظم التى تسعى دائما إلى الأخذ بأساليب الإصلاح والتجديد التربوى مستفيدة فى ذلك بخبرات وتجارب جاراتها العربيات والدول الأخرى من ناحية وجهود المنظمات الدولية لا سيما اليونسكو من ناحية أخرى . وهناك بالطبع عوامل معروفة ساعدت على ذلك فى مقدمتها حداثة نشأة هذه النظم نسبيا مما يزيد من مرونتها لتقبل التجديد والإصلاح ، وصغر حجمها النسبى ، وتوفر الإمكانيات المادية التى تعتبر شرطا ضروريا لإنجاز أى عمل . وتوجد فى مختلف الدول العربية الخليجية أجهزة للبحث والتطوير التربوى التى تعتبر مهمة لدفع حركة الإصلاح والتجديد التربوى فى هذه البلاد من أشهرها مركز البحوث التربوية بجامعة قطر الذى أنشىء رسميا عام ١٩٨٠ بقرار أميرى وكان كاتب هذه السطور المدير المؤسس لهذا المركز منذ إنشائه حتى نهاية عمله فى جامعة قطر فى أكتوبر عام ١٩٩٠* ، كما شهدت دول الخليج العربية نهضة تعليمية بقيام الجامعات فى كل دولها .

---

* يعتبرمركز البحوث التربوية بجامعة قطر من أكثر مراكز المنطقة العربية إنتاجا ونشرا للبحوث. وقد صدر عن المركز منذ تأسيسه حتى عام ١٩٩٠مايقرب من ثلاثين مجلدا ضمت مجموعة كبيرة من البحوث الأساسية والوصفية والميدانية والتجريبية الهامة التى سدت فراغا كبيرا فى الميدان.

التجديدات التربوية فى دول الخليج العربية :

شهدت الأنظمة التعليمية فى دول الخليج العربية تجديدات تربوية متعددة. من أمثلة هذه التجديدات على سبيل المثال لا الحصر مايأتى :

- الأخذ بفكرة التعليم الأساسى .
- تنويع التعليم الثانوى وتطوير بنيته إلى مدارس شاملة أو ثانوية متطورة
- استحداث تعليم مواز للتعليم العام للتلاميذ الضعاف .
- إدخال مبادىء العمل المنتج فى مناهج التعليم العام .
- تطبيق فكرة التعليم الذاتى على مستوى التعليم الثانوى (الكويت - السعودية - البحرين) .
- إتباع نظام التقويم المستمر .
- الإرتقاء بمستوى إعداد معلم التعليم الابتدائى فى اطار الجامعة .
- إتباع نظام معلم الفصل فى الصفوف الابتدائية ومعلم المادة فى غيرها .
- استخدام الحاسب الآلى فى تطوير المعلومات واستخدام التكنولوجيا الحديثة فى حفظها وإسترجاعها (قطر - الكويت) .
- إدخال دراسة الحاسب الآلى كمقرر دراسى فى التعليم .
- إستخدام التليفزيون التربوى .
- إستحداث برامج لتطوير الإدارة التربوية .
- تأنيث هيئة التدريس فى المدارس الابتدائية للبنين .
- تخصيص أسبوع لاستقبال التلاميذ الجدد فى المرحلة الابتدائية (السعودية)

- تخصيص مجموعات لتقوية التلاميذ الضعاف بصفة عامة (السعودية) وفى القسم العلمى من التعليم الثانوى العام (قطر).
- تقسيم السنة إلى فصلين دراسيين على مستوى التعليم الثانوى (البحرين - الكويت) وعلى مستوى التعليم العام كله (السعودية).

وقد فصلنا الكلام عن ذلك فى كتاب التعليم العام فى دول الخليج العربى الذى أشرنا إليه . ويستحسن الرجوع إليه .

بيد أنه ينبغى أن نشير هنا إلى أن هذه التجديدات لاسيما ما يتعلق منها بتنويع التعليم الثانوى وتطوير بنيته يتطلب توفر شروط معينة من أهمها المبانى المدرسية المناسبة، والتجهيزات اللازمة ،ووجود نظام جيد فعال للإدارة والإشراف والتدريس والمتابعة، وإعداد البرامج والمناهج الدراسية . ويبدو أنه فى كثير من الأحيان كان هناك بعض القصور فى توفير هذه المتطلبات بالمستوى المطلوب . وترتب على ذلك وجود بعض المشكلات المتصلة بعدم ملاءمة المبانى والتجهيزات والحاجة إلى تدريب الكوادر المهنية والإدارية .

مستقبل التعليم فى دول الخليج العربى :

يهمنا فى ختام كلامنا عن التجديدات أن نشير بتركيز إلى مستقبل التعليم فى الدول العربية الخليجية . والواقع أن منطقة الخليج العربى تمر بمرحلة نمو وتطور سريع فى شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . ومن المعروف أن العامل الرئيسى المحرك لهذا النمو السريع يتمثل فى الثروة الكبيرة من عائدات النفط ، وقد ترتب على ذلك زيادة آمال الناس ومطامحهم فى

الحياة. وهذا وضع طبيعي يتمشى مع روح العصر الذى نعيشه ، والذى من أهم سماته أنه عصر التفجرات الثلاثة المشهورة : التفجر السكانى والتفجر المعرفى وتفجر الآمال والمطامح . وربما كانت هذه نقطة بداية طبيعية للكلام عن مستقبل التربية فى دول الخليج العربى . فالكلام عن المستقبل لابد أن يتحدد بروح العصر كما يتحدد بالصورة المستقبلية المنشودة.

إن أبرز النتائج المتوقعة فى مستقبل العمل التربوى بدول الخليج ستكون بالطبع فى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم طولا وعرضا ونعنى بالطول هنا زيادة مدة الدراسة وسنواتها. فبدلا من الاكتفاء بست سنوت من التعليم الإلزامى مثلا تزداد هذه السنوات إلى ٩ أو ١٢ سنة . ونعنى بالعرض زيادة الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة باستمرار من التلاميذ .

وهناك نقطة أخرى ترتبط بزيادة دخول الأفراد وما طرأ عليهم من تحسن ملحوظ فى مستوى معيشتهم هى ميل كثير من الناس إلى حياة المتع والكماليات. وليست هذه دعوة إلى التقشف وإنما هى دعوة إلى الاعتدال ولاسيما إذا تصورنا مايتصل بهذا النوع من الحياة من تأثير على اتجاه الإنسان العربى فى الخليج نحو العمل كقيمة إنسانية فى حدا ذاتها .

كيف إذن يتحول المواطن العربى فى الخليج من مواطن مستهلك بدرجة كبيرة إلى مواطن منتج يدفع بعجلة التقدم فى بلده ؟ وكيف نجعله يحترم العمل ويقدره ؟

إن معظم العاملين من القوى البشرية الوطنية تتركز فى مجالات العمل

الحكومى ومجال الخدمات . وهذا يشير إلى فجوة تلفت النظر فى تركيب القوى البشرية العاملة . وكذلك تشير البيانات الإحصائية لدول الخليج إلى عزوف الطلاب الوطنيين عن الأقسام العلمية فى التعليم الثانوى كما أنهم لا يقبلون على المدارس الفنية النوعية . فإذا ماتذكرنا أن استخدام التكنولوجيا الحديثة وتملك الخبرة الفنية ليست فى أيدى أبناء المنطقة أنفسهم اتضح لنا بسهولة ماذا ينبغى علينا أن نعمله فى الميدان التربوى ، وماهى اتجاهاته المستقبلية . إن أى نظرة مستقبلية للتربية فى دول الخليج ينبغى أن تضع فى اعتبارها التخطيط المدروس الرشيد لنقل هذه الخبرة الفنية إلى أيدى أبنائها وهذا يعنى ضرورة تشجيع التلاميد والطلاب على الإقبال على الأقسام العلمية والتعليم الفنى . وهذا أمر يسهل قوله لكن يصعب تنفيذه . ووجه الصعوبة فيه يرجع على الأرجح إلى سببين رئيسيين . السبب الأول أن بعض دول الخليج فى محاولتها للتغلب على هذه المشكلة لجأت إلى نظام الحوافز فعمدت إلى تشجيع التلاميذ على الإلتحاق بالتعليم الفنى والأقسام العلمية بمنحهم مكافآت مالية . ومع ذلك فإن المشكلة مازالت قائمة . وهذا لا يعنى أن نظام الحوافز لا يجدى وإنما يعنى ذلك أن المشكلة ينبغى أن ينظر اليها على أن حلها يتطلب شيئا آخر أكبر من الحوافز . السبب الثانى أن التخصص لا يلعب دورا هاما بالنسبة لشغل الكوادر والوظائف بالمواطنين من أهل البلاد وهى وظائف وفيرة بالنسبة لهم ولا سيما فى الوظائف الإدارية والفنية العليا ووظائف السلك السياسى والدبلوماسى وإدارات الشركات الوطنية وهى كلها وظائف تتطلب شغلها بأبناء البلاد ومواطنيها الأصليين . يضاف إلى ذلك أن الأقسام العلمية والفنية ينظر إليها من جانب التلاميذ على أنها أصعب من الأقسام الأدبية . وإذا كانت

النتيجة النهائية تتساوى بصرف النظر عن نوع الأقسام فما الداعى إذن لاختيار الطريق الأصعب ؟ وهكذا فإن هذه المشكلة ستظل قائمة لسنوات قادمة . وهذا لا يخيفنا لأن المشكلة بطبيعتها تحتاج إلى بعض من الوقت لحلها. ولكن لاشك فى أن الدراسة العلمية لأبعاد هذه المشكلة تساعدنا فى التغلب عليها . بيد أن هذا يعتبر جانبا جزئيا من الصورة الكلية . ولتكملة هذه الصورة نقول إن لدى دول الخليج العربى رأس مال متجمعا أو فائضا من عائدات النفط . وإذا كان المال كما يقال هو عصب الحياة وأساس أى مشروع فإن ماتحتاجه دول الخليج فى مستقبل تطورها ينبغى أن يتركز فى اتجاهين رئيسيين:

الاتجاه الأول : العناية بالمشروعات الاستثمارية التى تفتح آفاقا جديدة فى التنمية الاقتصادية فى هذه الدول بحيث تتمكن تدريجيا من إيجاد مصادر جديدة للدخل تكون بديلة عن النفط الذى يمثل أهم مصدر للدخل فى هذه البلاد .وبصرف النظر عما يقال عادة عن نضوب مصادر التبرول عاجلا أو آجلا فإن الاهتمام يجب أن يتركز منذ الآن على المشروعات الصناعية الاستثمارية وليست الاستهلاكية .

الاتجاه الثانى : تنمية الثروة البشرية المحلية ، وهذا الاتجاه لا يقلل من الاتجاه الأول من حيث الأهمية . فمن المعروف أن الثروة البشرية عنصر رئيسى من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادى . وهناك من الأدلة ومن تجارب الدول الأخرى الفقيرة فى مواردها الطبيعية ومن أمثلتها اليابان والدانمارك ما يؤكد أهمية الثروة البشرية فى إحداث التنمية الاقتصادية المنشودة . بيد أن النقطة الأساسية التى تطرح نفسها هنا بالنسبة لدول الخليج

هو صغر أحجامها السكانية . بل إن هذه الأحجام السكانية على صغرها تحتاج هى نفسها إلى بذل كثير من الجهد فى مجال التعليم والتدريب لزيادة كفاءتها وقدرتها على الاسهام الحقيقى فى ميدان العمل والإنتاج . ومن هنا أعتقد أن على دول الخليج أن تعمل فى جبهتين فى وقت واحد :

الجبهة الأولى : الاهتمام بالتعليم والتدريب كجزء رئيسى هام من مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تحتاجها دول الخليج وهو أمر حادث بالفعل وإن كان يحتاج إلى مزيد من التوجيه السليم حتى يحقق هذا التعليم والتدريب أهدافه المنشودة . ويقتضى ذلك أيضا زيادة الاهتمام بتعليم المرأة وتوجيه القوى البشرية نحو مجالات العمل المنتج .

الجبهة الثانية : العمل على إدماج العناصر البشرية الوافدة الموجودة فى دول الخليج فهذه العناصر أصبحت بالفعل جزءا من الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى المنطقة . ومع أنها فى حاجة إلى تنمية تعليمية فإنه لا يمكن تجاهل الدور الذى تقوم به ولا سيما فى مجال العمالة الفنية الماهرة ومجال الخدمات . كما ينبغى العناية بالالتحام الثقافى واللغوى لهذه العناصر.

ويهمنا هنا ونحن نتحدث عن مستقبل التربية فى دول الخليج أن نشير إلى الندوة التى عقدتها جامعة الكويت فى شهر مارس ١٩٧٥ وكان عنوانها " نحو مستقبل أفضل للتربية فى الخليج العربى " . وكان كاتب هذه السطور أحد المشتركين فيها . وعلى الرغم من مرورسنوات طويلة على هذه الندوة فإن التوصيات التى توصلت إليها مازالت تمثل موجهات ومنطلقات

لمستقبل العمل التربوى العربى الخليجى كما أن بعض توصياتها قد تحقق بصورة أو بأخرى مما يبرز أهمية هذه الندوة . إن أول نقطة برزت أمام الندوة فى أول أيام عملها هى نقص البيانات والمعلومات الإحصائية والنتائج العلمية المستمدة من واقع بحوث ميدانية محلية . ولا شك أن توفر هذه البيانات والمعلومات ضرورى لرسم أى صورة مستقبلية للتربية فى دول الخليج العربى ، ومن هنا أكدت الندوة فى توصياتها على ضرورة الاهتمام بتوفير هذه البيانات الإحصائية وإعداد الكوادر البشرية القادرة على إعدادها فى صورة تعبر عن واقع التعليم فى كل دولة . كما أكدت أيضا على ضرورة تشجيع البحوث التربوية والعلمية فى مختلف القطاعات للاستفادة من نتائجها فى تطوير العمل التربوى بما يحقق المستقبل المنشود لهذه الدول . وفى هذا الصدد أوصت الندوة بإنشاء أجهزة متخصصة للبحوث التربوية وكذلك تنسيق الجهود فى التعليم العالى والجامعى . وفى السنوات التى تلت الندوة شهدت منطقة الخليج العربى إنشاء المركز العربى للبحوث التربوية بالكويت وإنشاء مراكز للبحوث التربوية فى البلاد المختلفة منها قطر والسعودية والكويت والإمارات وغيرها كما شهدت إنشاء مجلس التعليم العالى لدول الخليج العربى التابع لمكتب التربية العربية لدول الخليج.

ونظرا لأهمية التنسيق بين دول الخليج فى المجال التربوى بصفة عامة فقد أوصت الندوة بتكوين هيئة عليا مشتركة مهمتها رسم استراتيجية تربوية عربية للمنطقة ومتابعة تنفيذها ، وقد تحقق ذلك بإنشاء مكتب التربية العربى لدول الخليج الذى يقوم بمهمة تنسيق جهود الدول العربية الخليجية فى المجالات

التربوية . كما أوصت أيضا بوضع فلسفة تربوية جديدة للمنطقة تأخذ فى الاعتبار تراثنا العربى الإسلامى وواقع المنطقة وخصائص العصر ومتطلباته ، وتصورنا للمستقبل الذى تريد أن تحياه الدول العربية فى الخليج . كما أكدت الندوة على أهمية تبادل الخبرات التربوية بين دول الخليج بعضها البعض وبين الدول العربية الأخرى،وتهيئة الفرص للمشتغلين بالعملية التربوية بالاتصال بالتطورات الحديثة في مجال التربية . وتمشيا مع هذا الاتجاه واعترافا بأن مستقبل التربية فى دول الخليج لا يمكن أن تكفيه ندوة واحدة فقد أوصت الندوة بعقد ندوات أخرى تدرس بعمق وتفصيل بعض المشكلات التربوية المحددة. ولكن للأسف لم يتكرر مثل هذه الندوة على نفس المستوى من وضوح الرؤية لمستقبل التربية العربية فى دول الخليج .

واحتل تطوير العمل التربوى مكانا هاما فى التوصيات.فأكدت الندوة على ضرورة تحديد أهداف واضحة للتربية فى دول الخليج وضرورة تعميم التعليم الابتدائى ورفع سن الإلزام تدريجيا إلى سن ١٨ سنة والاهتمام بإنشاء رياض الأطفال وتنويع المناهج الدراسية لتواجه احتياجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع، والعمل على تطوير هذه المناهج باستمرار وإعطاء مزيد من الاهتمام للإرشاد النفسى والتوجيه التربوى والتدريب وتطوير الإدارة واختيار القيادات التربوية على أسس علمية . وأكدت على أهمية مفهوم التوجيه الفنى الحديث.كما أكدت الندوة على ضرورة القضاء على الأمية فى دول المنطقة وتيسير التعليم العالى لأكبر عدد ممكن .

واهتمت الندوة بموضوع المعلم العربى فى دول الخليج فأكدت على أهمية

إعداده بصورة عامة واعداد معلم المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة بحيث يكون إعداده على مستوى الكليات الجامعية ، وقد تحقق ذلك بالفعل فى عدة دول خليجية منها قطر والكويت والبحرين والسعودية . وناشدت الندوة كليات التربية بأن تكون هى نفسها نموذجا يحتذى به فى مجال العمل التربوى المبدع المبتكر، وأكدت الندوة على أهمية تشجيع العاملين بالمهنة بالوسائل المادية والأدبية واسهام كليات التربية فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتعاون مع وزارات التربية .

وتناولت الندوة فى توصياتها القوى العاملة فى دول الخليج فأوصت بالعناية بتكوين الكوادر الفنية والكفاءات البشرية من أبناء البلاد ، وأكدت على أهمية تعليم المرأة وزيادة الاهتمام به لما لها من دور هام فى بناء المجتمع العربى الخليجى وتنميته . كما أوصت الندوة بإلزام المؤسسات غير المدرسية كالمصانع والبنوك بالقيام بتدريب العاملين فيها . وأخيرا وليس آخرا فإن الندوة مع تسليمها بأن المجموعات البشرية الوافدة إلى دول الخليج تحتاج إلى إنشاء مدارس خاصة لتعليم أبنائهم فإنها توصى بأهمية اشراف السلطات التعليمية الوطنية فى البلاد على هذه المدارس . وهذه التوصية لا ينبغى أن ينظر اليها على أنها محاولة للسيطرة على هذه المدارس وإنما يجب أن ينظر إليها على أنها محاولة للتأكد من تمشى سياسة هذه المدارس مع المصلحة العليا للبلاد من ناحية وأنها تقوم بدورها فى مساعدة أبناء هذه المجموعات الوافدة على التكامل مع المجتمع الذى وطنت نفسها على الحياة فيه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أشرنا فى هذا المقام إلى ضرورة العناية بالالتحام الثقافى واللغوى لهذه

المجموعات وهو أمر يمكن أن تلعب فيه هذه المدارس دورا رئيسيا هاما.

مشكلات تتحدى الإصلاح :

تواجه دول الخليج العربى شأنها شأن باقى الدول الآخرى مشكلات تربوية تستعصى أحيانا على الحل وتتحدى محاولات الإصلاح . ومن أهم هذه المشكلات مايأتى :-

١- نقص المعلمين الوطنيين من الذكور وهى مشكلة مازالت تؤرق دول الخليج منذ سنوات طويلة . ولايبدو أن هناك حلا قريبا فى الأفق . ذلك أنه على الرغم من وجود كليات للتربية فى كل دول الخليج العربية تخرج كل عام أعدادا لا بأس بها من المعلمين الوطنيين إلا أن غالبية الشباب لاتقبل على التدريس وتعزف عن الاشتغال به، وتتوجه إلى مجالات أخرى للعمل أكثر جذبا وبريقا. والمعادلة الصعبة التى تواجهها كل دول الخليج بلا إستثناء هى أنه فى الوقت الذى يوجد فيه نقص شديد فى المعلمين الذكور نجد أن هناك أعدادا كبيرة تزيد عن الحاجة من المعلمات لدرجة أن تشغيل هؤلاء المعلمات أصبح يمثل مشكلة للسطات التعليمية وقد سبق أن أشرنا إلى تفسير أبعاد المشكلة والنتائج المترتبة عليها . بشىء من التفصيل فى كتاب التعليم فى دول الخليج العربية ويستحسن الرجوع إليه .

٢- عزوف الشباب عن الأقسام العلمية . وهى مشكلة مزمنة أيضا على الرغم من المحاولات المتكررة التى تبذلها السلطات التعليمية للتغلب

عليها سواء بحث الآباء والطلاب أو بتقديم حوافز مالية وأدبية متنوعة. ويبدو أن الثقافة الأدبية مازالت هى الطابع الغالب لأبناء الخليج . ويتصل بذلك أيضا عزوف الشباب عن التعليم الفنى والمهنى وتدنى مستوياته.

٣- تدنى مستوى التحصيل عند الطلاب الوطنيين من أهل البلاد . وربما يرجع ذلك إلى إنخفاض الحافز إلى العلم والتحصيل عند الطلاب . وتدل نتائج الامتحانات العامة على أن أوائل الطلاب فى هذه الامتحانات وامتحانات الشهادات العامة هم عادة من غير أبناء البلاد.وقد دلت إحدى الدراسات على طلاب الجامعة باحدى هذه الدول على تدنى مستوى الطلاب فى التحصيل من عام إلى آخر . كما أن بعضهم لا يصلون إلى مستوى الإلتحاق بالجامعة بعد حصولهم على الثانوية العامة مما اضطر الجامعة إلى تقديم مقررات تكوينية لهؤلاء الطلاب لرفع مستواهم الأكاديمى تمهيدا لإلحاقهم بالجامعة . كما دلت الدراسات أيضا على أن خريجى التعليم الفنى يعجزون عن مواصلة تعليمهم فى تخصصاتهم المهنية بالجامعة مما ترتب عليه رسوبهم المتكرر وفصلهم أو تركهم الجامعة . وقد أشرنا إلى تفصيل الكلام عن هذه المشكلة وماسبقها فى كتاب التعليم العام فى دول الخليج العربى.الذى سبقت الإشاره اليه .

الإصلاح التربوي في الدول النامية:

ترتبط أول موجة لسياسة الإصلاح التربوي في الدول النامية في العصر الحديث بفترة الستينات بصفة عامة. وكان الباعث عليها الاعتقاد السائد بأن الإصلاح التربوي مدخل طبيعي للإصلاح الاجتماعي وأن التوسع في النظام التعليمي والفرص التعليمية سيساعد في حد ذاته علي دفع عملية النمو الذاتي والتنمية القومية. وكان الهدف الرئيسي من الاستثمارات في التعليم في تلك الفترة لا سيما في الدول النامية هو إتاحة فرص التعليم لأعداد متزايدة من الأطفال في سن المدرسة لم تكن متاحة لهم من قبل. وتركزت جهود الإصلاح التعليمي في هذه الدول علي إنشاء المدارس وتزويدها بالمعدات والإمكانيات والمدرسين مما أدي إلي توسع سريع في أعداد التلاميذ. وقامت المنظمات الدولية بجهود في هذا الاتجاه لمساعدة الدول النامية مثل البنك الدولي والمؤسسات الخيرية مثل مؤسسة فورد الأمريكية والوكالة الأمريكية للتنمية القومية :

U.S. Agency for International Development (USAID)

وقدمت هذه المؤسسات القروض للدول النامية لمساعدتها بالإضافة إلي ميزانياتها علي التوسع التعليمي بها. وشهدت الدول النامية في هذه الفترة زيادة كبيرة في نسب أعداد التلاميذ الملتحقين بها. فقد زادت النسبة في التعليم الإبتدائي بها من ٤٧٪ عام ١٩٦٠ إلي ٦٢٪ عام ١٩٧٥ وتضاعفت النسبة في التعليم الثانوي في نفس الفترة من ١٣٪ إلي ٢٦٪. وكان لهذا التوسع في كثير من الأحيان نتائج جانبية تتعلق بانخفاض نوعية التعليم واكتظاظ المدارس واتباع نظام الفترتين أو الثلاث فترات في اليوم المدرسي كما حدث في مصر وغيرها من الدول. ونتيجة لهذه العوامل بدأت جهود الإصلاح التربوي تغير اتجاهها من التركيز علي التوسع في التعليم كمدخل للإصلاح الاجتماعي إلي إصلاح التعليم نفسه، وما أصابه من خلل. وهكذا تحول إتجاه

الإصلاح التربوي في السنوات الأخيرة . وتركزت الجهود حول البحث عن إجابة للسؤال المطروح: كيف نصلح التعليم وكيف نحل الأزمة العالمية في التعليم؟ من الذين حاولوا الإجابة علي هذا السؤال "كومبز Coombs وكانت النقطة الرئيسية عنده هي التركيز علي فكرة التعلم Learning والاهتمام بتنويع أنماط التعليم عن طريق التربية غير المدرسية وما شابهها من الأنشطة خارج المدرسة كجوانب مكملة لدور المدرسة أو بديل لها. وكان هناك آخرون من المربين الذين تحمسوا لفكرة التربية المدرسية. وشهدت الموجة الثانية من الإصلاح التربوي في السبعينات. قيام مؤسسات تعليمية للتربية غير المدرسية اهتمت بالأنشطة والتجارب في تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي والتربية المستمرة أو التعليم مدي الحياة والتدريب خارج المدرسة لشباب الريف. وقد ساعد علي هذه الخطوات الإصلاحية التوسع في تكنولوجيا التعليم واستخدام التليفزيون والراديو في هذا الغرض. كما شهدت هذه الفترة قيام المدارس الثانوية الشاملة في عدة دول متقدمة ونامية من أجل تنويع التعليم لمختلف القدرات من التلاميذ وتركز الإصلاح علي تنويع التعليم ومحتوي المقررات وبنية التعليم ومواءمته المناهج الدراسية. كما شهد الإصلاح التربوي في الدول النامية حديثة الاستقلال تخليص أنظمتها التعليمية من رواسب الماضي الاستعماري الذي خضعت له. وتركز الإصلاح التربوي علي إحلال اللغة القومية محل اللغة الأجنبية كلغة تعليم وإعادة بنية النظام التعليمي وإعطاء المناهج والمواد التعليمية الطابع القومي، وما يتطلبه ذلك من إعداد معلمين قادرين علي تنفيذ مهمات الإصلاح. وهذا ما حدث في الدول العربية التي استقلت عن الاستعمار الفرنسي مثل الجزائر وتونس والمغرب وموريتانيا والصومال والسودان. كما تركز الإصلاح علي معاجة الفجوة وعدم المساواة في التعليم بين الذكور والإناث والريف والحضر والغني والفقير. وهكذا كانت تجارب هذه الدول في محاولة

الإصلاح التربوي بها تحارب علي جبهتين: التخلص من آثار الماضي الاستعماري ومحاولة تطبيق بعض الحلول والتجارب لتنويع أنماط التعليم اللامدرسي وتعليم الكبار. بيد أن هذه التجارب فشلت في معظمها في تحقيق الهدف المنشود. وبعض الذين وقفوا في جانب الإصلاح يلقون باللوم في ذلك علي قصور في عملية التطبيق نفسها وافتقارها إلي نظام جيد للتقويم وتصحيح المسار. وهذا ما أكده النقاد الذين ظهروا في منتصف ونهاية السبعينات من أمثال بينكاس Pincus (١٩٧٤) وكرين ويورك Crain and York (١٩٧٦) فقد أكد هؤلاء علي دور التقويم في نجاح التجديدات التربوية وعلي طرق تصحيح الأخطاء التي يكشف عنها التقويم وعلي نشر التجديدات التي يتضح أنها جديرة بالتطبيق من ناحية التكاليف والفعالية والنتائج. وأكد كثير من الكتاب علي عملية الإشتراك والتمثيل Participation التي أصبحت من المتطلبات الضرورية في نجاح التجديد التربوي لا سيما بالنسبة للدول النامية.

بدائل الإصلاح التربوي للدول النامية:

في دراسة مقارنة حديثة حول بدائل الإصلاح التربوي في الدول النامية يقول مؤلفها إن الطريق الوحيد لمعظم دول العالم الثالث هو العمل علي زيادة مستوي معيشة الجماهير في المستقبل، وذلك بالتركيز علي تكوين وإعداد الأفراد للعمل في مجالات إنتاج الاحتياجات الضرورية المتزايدة للسكان مثل إنتاج الغذاء وبناء المساكن والخدمات الصحية ،والتركيز علي إنتاج الطاقة وتوفير الآلات والمعدات اللازمة لإنتاج وتوفير هذه الاحتياجات. وذلك لتحقيق الاكتفاء الذاتي حتي لا تضطر إلي استخدام الأسلوب القسري في التنمية (Carnoy: p. 87) ومن بدائل الإصلاح التربوي المماثلة المطروحة في الدول النامية أن يكون الإصلاح جزءا من استراتيجية التنمية الزراعية والأنشطة التي تزيد الدخل القومي، وعمل الترتيبات التي بموجبها يجد المتخرجون من التعليم أو

برامج التدريب أو مشروعاته عملا مباشرا. وهو ما يسمي بالإصلاح التكاملي. ويجب أن يستهدف هذا الإصلاح مواجهة مشكلة الفقر في الريف والمناطق الزراعية. ذلك أن قطاع الزراعة يمثل جزءا هاما من الاقتصاد القومي. وهناك بديل يركز علي إصلاح التعليم الزراعي بصفة خاصة كجزء من عملية تجديد القوي العاملة في الزراعة. وهذا يعني إدخال التكنولوجيا الحديثة بالتدريج في علاقتها بالانتاج الزراعي والتسويق والاستهلاك في مجال الزراعة والتعليم معا. وهذا يتطلب إدخال الإصلاحات المناسبة علي المناهج الدراسية والمواد التعليمية والكتب المدرسية. ويجب أن يكون ذلك مصحوبا ببرنامج عام للتربية الزراعية يشمل الفلاحين تشترك فيه وزارة الزراعة إلي جانب وزارة التربية كما ينبغي أن يكون لأجهزة الإعلام المختلفة دور هام في هذا البرنامج. ويجب أن يتمشي إصلاح التعليم الزراعي مع زيادة مطامح الأفراد وآمالهم في الحياة ذلك أن التعليم يزيد من طموح الأفراد وتوقعاتهم ويزيد من تقديرهم لأنفسهم وقيمتهم الاجتماعية. وهذا يولد لدي الأفراد الذين ينتمون إلي البيئات الاجتماعية الفقيرة تمردا علي بيئاتهم ورفضا لها. فابن الفلاح الأمي الفقير إذا ما تعلم يرفض العيش في الأوضاع الاجتماعية التي نشأ فيها. وهذه هي المعضلة الكبري للنظم التعليمية في الدول النامية فهي تولد في نفوس أبنائها طموحات عالية لا يساعدهم النظام الاقتصادي والاجتماعي علي تحقيقها. ومن هنا تحدث التوترات والإحباطات. وقد عبر عن ذلك أحسن تعبير طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة في مصر.

ومن ثم فإن حل هذه المشكلة والقضاء عليها يكون بتطوير اقتصاد المجتمع بدرجة تسمح بإشباع الطموحات التعليمية. إن ابن الفلاح الذي أنهي تعليمه الإلزامي قد يرفض العمل علي المحراث البدائي الذي يستخدمه أبوه ولكنه يكون أكثر ميلا للترحيب بالعمل علي جرار زراعي مثلا. وهذا مجرد مثال من الأمثلة.

خاتمة

مقترحات يستفاد بها في الإصلاح والتجديد التربوى في نظمنا التعليمية

من عرضنا السابق يمكن أن نستخلص بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة بها في الإصلاح والتجديد التربوى في نظمنا التعليمية المصرية والعربية ومن أهمها علي سبيل المثال لا الحصر :

١ - جعل دور الحضانة مرحلة من مراحل التعليم العام والإمتداد بسن الإلزام إلي سن الرابعة أو الخامسة بالتدريج وفق خطة زمنية لتعميمه ويمكن البدء بالمدن الكبري علي سبيل المثال .

٢ - إعادة مدة التعليم الإبتدائي إلي ست سنوات كسالف عهدها قبل اختصار مدتها إلي خمس.

٣ - إعادة تشكيل بنية التعليم الثانوي بجميع أنواعه العام والفني الصناعي والزراعي والتجاري في مدرسة شاملة موحدة تضم مختلف القدرات من التلاميذ وتقدم لهم مختلف البرامج التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم. ويمكن البدء بذلك علي سبيل التجريب في نطاق محدود.

٤ - الاهتمام بالتعليم غير الرسمي في مجالات تعليم الكبار والمشروعات المتكاملة لتنمية المناطق الريفية، وتنويع أنشطة وبرامج هذا النوع من التعليم لتواجه الاحتياجات المحلية.

٥ - تشجيع الجهود الخاصة لإنشاء مدارس بديلة للتعليم العام مثل مدارس تعليم اللغات والحاسب الآلي ومختلف المهن والفنون.

٦ - زيادة الاهتمام "ببرامج التعلم عن بعد" واستخدام إمكانيات الإذاعة والتليفزيون لتقديم مقررات وبرامج تعليمية متنوعة لمواجهة احتياجات الكبار من الذكور والإناث وربات البيوت.

٧ - الاهتمام بتدريب الطلاب فى مواقع والإنتاج كجزء من دراستهم ،وتشجيع المدارس علي توثيق صلتها بالمؤسسات الصناعية والتجارية ومختلف ميادين العمل لتوفير التدريب المناسب علي العمل للطلاب.

٨ - إنشاء مراكز للخدمة المتكاملة في الريف تشمل التعليم والتدريب المهني والإرشاد الزراعي والصحي والاجتماعى تشارك فيها إلي جانب وزارة التربية وزارات الزراعة والصناعة والصحة والشئون الاجتماعية والإعلام وغيرها من الهيئات المعنية.

٩ - إنشاء لجان للتجديد التربوي علي مستوي المدارس تتكون من المدرسين الأوائل وممثلين عن الإدارة تكون مهمتها البحث في أساليب تجديد العمل بالمدرسة وتطويره باستمرار.

١٠- إنشاء مراكز مصادر التعلم في المدارس لا سيما المدارس الثانوية يتوفر فيها المواد العلمية والتعليمية التي تخدم المناهج والمقررات الدراسية وفق نظم متطورة. ويمكن البدء بتحويل المكتبات المدرسية الحالية لتكون نواة هذه المراكز.

١١- تجريب نظام جديد لتأليف الكتب المدرسية يقوم علي أساس ترك مسئولية ذلك للناشرين التجاريين وفق مواصفات تحددها وزارة التربية. وتقوم الوزارة باختيار قائمة من أحسن الكتب المتاحة في السوق تقوم بشرائها علي المستوي المركزي أو بتفويض ممثليها علي المستوي الإقليمي والمحلي

وهذا يعني العدول عن النظام القائم في تأليف الكتب علي أساس الإعلان أو المسابقة أو التكليف.

١٢- الأخذ بنظام الوحدات التدريسية Modules كما شرحناها في إعداد المناهج والكتب الدراسية وتقديم الدروس.

١٣- إعادة تنظيم المناهج الدراسية علي مختلف المستويات التعليمية لتشمل مقررات أساسية وأخري اختيارية وعمل التعديلات المناسبة لنظام الامتحانات .

١٤- تخفيف حدة التمييز في المقررات المخصصة للبنات فقط مثل مقررات الاقتصاد المنزلي أو الفنون وما شابهها وجعل دراسة هذه المقررات اختيارية للبنين أيضا.

١٥- البدء بتعليم اللغة الأجنبية في السنيتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية. ويخير التلميذ في تعلم إحدي اللغتين الانجليزية أو الفرنسية ويواصل تعليم اللغة التي يختارها في المراحل التعليمية التالية دون تعلم أية لغة أجنبية ثانية. وهذا يعني إلغاء نظام اللغة الأجنبية الثانية في المرحلة الثانوية فى الفترة الراهنة على الأقل .

١٦- تنظيم لقاءات علي مستوي المدرسة في نهاية العام الدراسي من الآباء والمعلمين لاطلاعهم علي نتائج تحصيل أبنائهم طول العام ومناقشة العمل المستقبلي. وهذا يتطلب إعداد تقرير تفصيلي عن عمل كل تلميذ طول العام وبيان جوانب الضعف والقوة في تقدمه الدراسي.

١٧- إنشاء جامعات شاملة علي غرار ما قدمناه عن الجامعات الشاملة في أوربا.

١٨- قيام كل جامعة بإعداد برامج للتكوين المهني لأعضاء هيئة التدريس بها. ويجب أن يكون حضور هذه البرامج إجباريا بالنسبة للمعيدين والمدرسين المساعدين وشرطا لتعيينهم في وظائف هيئة التدريس. وقد بدأت بعض الجامعات المصرية بمثل هذه البرامج. ونأمل أن تشمل كل الجامعات المصرية والعربية علي السواء.

١٩- زيادة الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين والنظار والموجهين وفق برنامج زمني يتم تنفيذه علي مختلف المستويات المركزية والإقليمية والمحلية.

٢٠- تطبيق مبدأ القيادة الجماعية وجماعية إتخاذ القرار وذلك عن طريق تشكيل مجلس إدارة لكل مدرسة يتكون من ناظر المدرسة والمدرسين الأوائل وبعض ممثلين عن المجتمع المحلي من رجال الأعمال والصناعة والتجارة وبعض الآباء للنظر في تحسين أداء المدرسة لمهمتها وتحقيق أهدافها ووظائفها.

٢١- إصلاح النظام الحالي لإعداد المعلمين بالأخذ بأسلوبين في وقت واحد: أسلوب وقائي للمستقبل طويل الأجل وأسلوب علاجي للموقف الحالي يمكن تعميمه علي نطاق واسع .

أ - الأسلوب الوقائي طويل الأجل:

يتمثل في إعداد معلمين علي مستوي عال من النوعية والكفاءة. ويكون ذلك باتباع الأسلوب المتبع في إعداد الأطباء الذي يقوم علي الإعداد الأكاديمي العلمي والإكلينيكي. وهذا يتطلب تحويل كليات التربية إلي كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين يلتحق بها الطلاب بعد الحصول علي الليسانس أو البكالوريوس في مادة التخصص ثم يواصلون الدارسة بعدها في كلية التربية

للحصول علي درجة الماجستير في التربية كحد أدني للدخول في المهنة. وتخصص مدارس تجريبية لممارسة تدريباتهم العملية فيها ويعين الخريجون في مناصب تدريسية قيادية في المدارس مع تساوي مرتباتهم مع باقي مرتبات المهن الأخري في الطب والهندسة. ويمكن الرجوع إلي تفصيل الكلام عن هذا النظام في الجزء الخاص بإصلاح إعداد المعلم في هذا الكتاب وكذلك الجزء الخاص بالإصلاح التربوي في أمريكا.

ب - الأسلوب العلاجي للموقف الراهن:

وهو يشمل فئتين: الفئة الأولي تمثل المعلمين العاملين في الخدمة وهؤلاء يمكن أن يتبع معهم الأسلوب الذي أوضحناه في هذا الكتاب فيما يعرف "بالتدريس الرسمي" Formalistic Teaching الذي يقوم علي تحسين أساليب المعلمين القائمة إلي أحسن ما يمكن عن طريق برامج للتدريب أثناء الخدمة علي مستوي المدارس أو مستوي المناطق التعليمية أو المستوي المركزي. ويراعي في هذا التدريب كما في غيره من التدريب قبل الدخول للمهنة مما أشرنا إليه في هذا الكتاب عن مهارات التدريس والمدة الزمنية لاكتسابها ، وأن مستوي مقياس الإعداد مقياس للتنبؤ بتحصيل التلاميذ. ويمكن الاستفادة أيضا بالتوجهات العامة في الجزء الخاص بإصلاح إعداد المعلم في هذا الكتاب كما يمكن أيضا الرجوع إلى مبررات الأخذ بهذا النظام الجديد في إعداد المعلم.

الفئة الثانية: تمثل معلمي المستقبل أي طلاب كليات التربية الذين لا يطبق عليهم النظام الجديد المقترح للإعداد. وهؤلاء يمكن اتباع نفس الأسلوب الذي سبقت الإشارة إليه عن التدريس الرسمي مع مراعاة نفس الأسس والتوجهات التي أشرنا إليها. يضاف إلي ذلك إتاحة مزيد من الوقت لتدريبهم علي التدريس في المدارس تحت إشراف مدرسين ذوي خبرة من المدارس نفسها أو من خارجها . يضاف إلي ذلك أيضا مزيد من العناية في برنامج إعدادهم بكليات

التربية للمهارات الأساسية للتدريس وفي مقدمتها مهارة الاتصال والتواصل ، ومهارة صياغة وتوجيه الأسئلة بمستوياتها العقلية والفكرية المختلفة - أسلوب إدارة الحوار والمناقشة بطريقة مثيرة باعثة علي الاهتمام ، وأسلوب تقويم أعمال التلاميذ بالطرق الكيفية التي تقوم علي أحكام المعلم وانطباعاته الشخصية وتقديره الشخصي في ضوء الأدلة الموضوعية ، وبالطرق الكمية التي تقوم علي الاختبارات والامتحانات .

٢٢- إصلاح علوم التربية في كليات التربية بالطريقة التي عرضناها في كلامنا عن اصلاح إعداد المعلم.

المراجع العربية:

١ - أحمد أمين: زعماء الإصلاح في العصر الحديث. دار الكتاب العربي - بيروت. بدون تاريخ.

٢ - طه حسين : مستقبل الثقافة في مصر. جزءان. دار المعارف ١٩٣٨.

٣ - محمد منير مرسي :التعليم في دول الخليج العربية. عالم الكتب. القاهره. ١٩٨٩

٤- محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العام: عالم الكتب. القاهرة. ١٩٧٤.

٥ - وزارة المعارف العمومية (مصر):تقرير عام مرفوع إلي وزارة المعارف العمومية من أ د. كلاباريد. ١٩٣١.

٦- يحيى هندام وآخرون : تعليم الكبار ومحو الأمية : أسسه النفسية والتربوية . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٧٨

REFERENCES

1. Allman, J. ed. (1978): Women's Status and Fertility in the Muslim World. Praeger Publishers. N.Y.

2. Aspin, D. ed. (1991): Educational Philosophy and Theory. A Journal of the Philosophy of Education Society of Australia. Vol. 23. No. 2.

3. Avalos, B. & Haddad, W. (1981): A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malysia, Philippines and Thailand:Synthesis of Results. Ottawa, Canada. International Development Research Centre.

4. Barrington, T. (1953): The Introduction of selected Educational Practicies into Teachers' Colleges and Their Laboratory Schools. N.Y.: Bureau of Publications, Teacher College, Columbia University.

5. Baum, W. et al. (1985): Investing in Development. Lessons of World Bank Experience. Oxford University Press. England.

6. Beattie, N. ed. (1992): Compare-A Journal of Comparative Education. Carfax Publishing Company U.K. Vol. 22. No. 1. 1992.

7. Becher, T. et al. (1981): Policies for Educational Accountability Heinemann. London.

8. Beck, R. (1971): Change and Harmonization in European Education. University of Minnesota Press. U.S.A.

9. Beeby, E. (1960): Educational Aims and Contents of Instruction. In: Essays on World Education. Edited by Bereday, G. Oxford University Press. N.Y.

10. Bell, L. (1988): Technical and Vocational Education Initiative. Criticism, Innovation and Response. In Education and Society. (1988). Edited by: Bondi. L. (et al.). Routledge. London.

11. Black, C. (1966): The Dynamics of Modernization; a study in Comparative History. Harper and Row. N.Y.

12. Blishen, E. ed. (1969): Blond's Encyclopedia of Education. Blond Educational. London.

13. Blumberg, A. (1972): The School Organization as the Target for Change. Educational Technology. Oct. 9-14.

14. Bolam, R. (1977): Innovation and the Problem-Solving School. In: Re-organizing Education. Edited by King E. Saga Publications. London.

15. Bondi, L. et al. eds. (1988): Education and Society. Studies in the Politics, Society and Geography of Education. Routledge. London.

16. Bowles, F. (1969): Democratization of Educational Opportunities. In: Essays on World Education. Edited by Bereday, G. Oxford University Press. N.Y.

17. Brickell, H. (1961): Commisioner's 1961 Catalog of Educational Change. Albany. N.Y. State Education Dept.

18. British Journal of Education and Work.(1992) Vol. 5. No. 1. Trentham Books Ltd. U.K.

19. Brown, S. ed. (1979): Philosophers Discuss Education. The Macmillan Press Ltd. London.

20. Brown, S. et al. (1988): Education in Transition The Scottish Council for Research in Education. Edinburgh. U.K.

21. Bruner, J. (1960): The Process of Education. Harvard University Press. U.S.A.

22. Butts, F. (1969): Teacher Education and Modernization. In: Essays on World Education. Edited by: Bereday, G. Oxford University Press. N.Y. 1969.

23. Cameron, J. et al. eds. (1983): International Handbook of Education Systems. Vol. II Africa and the Middle East. John Wiley & Sons. G.B.

24. Carlson, R. (1965): Unanticipated Consequences in the Use of Programed Instruction. In Adoption of Education Innovations. Eugene, Ore.: Centre for the Advanced Study of Educational Administration. U.S.A.

25. Carnoy, M. (1986): Education for Alternative Development. In: New Approaches to Comparative Education. Edited by Altabach, P. et al. 1986. The University of Chicago Press.

26. Cassel, R. ed. (1992): Education. Spectrum Printing Inc. Appleton, Wisconsin. U.S.A. Vol. 112.

27. Cherrington, D. ed. (1992): Educational Studies: Centre for Advanced Studies in Education, Birmingham Polytechnic. U.K. Vol. 18. No. 1.

28. China Educational Sciences (1986): The Central Institute of Educational Research. Beijing. China.

29. Coggin, P. (1979): Education for the Future. The case for Radical Change. Pergamon Press. G.B.

30. Cohen, A. et al. eds. (1988a): Primary Education: A Sourcebook for Teachers. Paul Chapman Publishing Ltd. London.

31. Cohen, A. et al. eds. (1988b): Early Education: The School Years. A Sourcebook for Teachers. Paul Chapman Publishing Ltd. London.

32. Cohn, E. ed. (1992): Economics of Education Review. Pergamon Press. Vol. 11. No. 1 March 1992.

33. Collier, K. ed. (1974): Innovation in Higher Education NFER Publishing Comp. Ltd. England.

34. Collins, K, et als. (1973): Key Words in Education. Longman. London.

35. Committee for Economic Development (1968): Innovation in Education: New Directions for the American School. N.Y.

36. Conant, J. (1963): The Education of American Teachers. McGraw-Hill Book Company. N.Y.

37. Corwin, R. (1973): Reform and Organisational Survival. John Wiley & Sons, Inc. U.S.A.

38. Crowin, R. (1974): Education in Crisis. John Wiley & Son Inc. N.Y.

39. Cullingford, C. (1991): The Inner World of The School. Children's Ideas about shcools - Cassell Educational Limited. London.

40. Curle, A. (1963): Educational Strategy for Developing Societies: A Study of Educational and Social Factors in Relation to Economic Growth. Tavistok. London.

41. Daele, H. (1992): Comparative Education in a Changing Europe. In: Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28, No. 1, 1992. Carfax. U.K.

42. Dalin, P. (1973): Case Studies in Educational Innovation: Strategies for Innovation in Education. Paris: OECD.

43. Dalin, P. et al. (1983): Can Schoools Learn? NFER-NELSON. England.

44. Davies, B. et al. (1992): Delegated School Finance in the English Education System: An Era of Radical Change. In: Journal of Educational Administration. Vol. 30. I. 1992. MCB University Press.

45. De Lyon, H. et al. (1989): Women Teachers: Issues and Experiences. Open University Press, England.

46. Debeauvais, M. (1992): Outcasts of the Year 2000 - a challenge to Education in Europe. In: Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28, No. 1, 1992 Carfax. U.K.

47. Dickinson, N. (1975): The Headteacher as Innovator: A Study of an English School District. In: Case Studies in

Curriculum Change by: Reid, W. and Walker, D. (eds.). Routledge & Kagan Paul. London.

48. Dreeben, R. (1970): The Nature of Teaching. Keystones of Education Series. Scott, Foresman and Comp. U.S.A.

49. Dunkin, M. et al.eds. (1992): Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies. Pergamon Press. Vol. 8. No. 2. April 1992.

50. Eisner, E. (1992): Educational Reform and The Ecology of Schooling. In Teachers College Record. Vol. 93. No. 4. Summer 1992. Columbia University.

51. Eliot, C. (1988): Educational Reform: Essays and Adressess.N.Y. The Century Co.

52. Entwistle, N. ed. (1990): Handbook of Educational Ideas and Practices. Routledge. London.

53. Epstein, I. ed. (1992): Comparative Education Review. Comparative and International Education Society. University of Chicago U.S.A. Vol. 36. No. 1.

54. Fantini, M. (1985): Alternative Structures and Forms of Education. In: The International Encyclopedia of Education. Edited by Husén, T. et al. Pergamon Press. N.Y.

55. Freire, P. (1973): Pedagogy of the opressed. Penguin Books Ltd.

56. Frey, K. (1976): Innovation in In-service Education and Training of Teachers. Federal Repubublic of Germany and Switzerland. A CERI Case Study. Paris. OECD.

57. Friere, P. (1973): Education: The Practice of Freedom. Writers & Readrs Publishing Cooperative.

58. Fullan, M. (1982): The Meaning of Educational Change. Teachers College Press. Columbia University.

59. Fullan, M. (1985): Innovation and Educational Administration. In: The International Encyclopedia of

Education. Edited by: Husén, T. et al. Pergamon Press. N.Y. 10. Vols.

60. Fuller, B. (1987): Raising School Equality in Developing Countries: What Investments Boast Learning. Washington D.C. World Bank.

61. Good, C. (1973): Dictionary of Education.McGrawHill Inc.

62. Goodlad, J. (1975): The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools. McGraw-Hill Comp. N.Y.

63. Goodlad, J. (1984): A Place Called School. McGraw-Hill. N.Y.

64. Goodlad, J. and Anderson, H. (1963): The Non-graded Elementary school. Harcourt, Brace & World, Inc. N.Y.

65. Graham-Brown, Sarah (1991): Education in the Developing World. Conflicts and Crisis. Longman. London. N.Y.

66. Gremin, L. (1978): The Free School Movement: A Perspective. In: Innovations of Education. By: Birch, J. Allyn and Bacon, Inc. Boston. U.S.A.

67. Griffiths, D. (1964): Administrative Theory and Change in Organizations. In Innovation of Education. Edited by Miles, M. Teachers College Press. Columbia, 1964.

68. H.E.R.: Harvard Educational Review. (1992): Vol. 62, No. 2 Harvard University. U.S.A.

69. Hanson, E. (1990): Administrative Reform and The Egyptian Ministry of Education. In: Journal of Educational Administration. Edited by Thomas, A. University of New England. Australia. Vol. 28. No. 4. 1990.

70. Hanson, E. (1991): Educational Restructing in the U.S.A. Movements of the 1980s. In: Journal of Educational Administration Vol. 29. No. 4. 1991. MCB University Press. England.

71. Hanson, J. et. al. (1966): Education and The Development of Nations. Holt Rinehart and Winston. N.Y.

72. Herndon, J. (1971): How to Survive in your Native Land. Glenview, III. Simon and Schuster. U.S.A.

73. Hind, J. (1990): Educational Policy Change and the New Right: A Philosophical Examination. Unpublished Theses University of Edinburgh. U.K.

74. Hoyle, E. (1969): How does the Curriculum Change. Journal of Curriculum Studies Vol. 1-2-3.

75. Hughes, M. (1973): The Professional-as-administrator: The case of the Secondary School Head. Educational Administration Bulletin, 2(1).1973.

76. Husén, T. (1990): Education and the Global Concern. Pergamon Press, Oxford, U.K.

77. Husén, T. et al. eds. (1985): The International Encyclopedia of Education. Research and studies. 10 Vols. Pergamon Press. Printed in G.B.

78. Illich, I. (1971): An Alternative to Schooling. Saturday Review. June 19.

79. Illich, I. (1976): Deschooling Society. Penguin Books.

80. Jackson, S. (1937): Looking Ahead in Egyptian Education. Published by the Institute of Education. Giza. Cairo.

81. Jamieson, I. et al. (1982): Schools and Industry. School Council Publications. London.

82. Jones, R. (1972): Fantasy and Feeling in Education. Penguin Books.

83. Joyce, B. et al. (1986): Models of Teaching. Prentice Hall International. U.K.

84. Kabayashi, V. (1988): Japan. In: World Education Encyclopedia. Edited by: Kurian, G. Facts on File Publications. N.Y. 3 Vols.

85. Katz, M. (1971): Class, Bureaucracy, and Schools: The Illusion of Educational Change in America. Praeger Publishers. N.Y.

86. Kember, D. et al. (1992): Action Research as a Form of Staff Development in Higher Education. In: Higher Education. The International Journal of Higher Education and Educational Planning. Vol. 23. No. 3. April, 1992. Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.

87. Kerr, C. (1969): Education in the United States: Past Accomplishments and Present Problems. In Essays en World Education (1969). Edited by Berday, G. Oxford University Press. Inc. U.S.A.

88. King, E. ed. (1977): Re-organizing Education: Management and Participation for Change. Sage Publications. London.

89. King, E. ed. (1992): Comparative Education. Carfax Publishing Comp. U.K. Vol. 28 No. 1992.

90. Kozol, J. (1967): Death at an Early Age. Houghton Mifflin. Boston. U.S.A.

91. Kurian, G. ed. (1988): World Educational Encyclopedia. 3 Vols. Facts on File Publications. N.Y.

92. La Belle, T. et. al. (1990): Education Reform When Nations Undergo Radical Political and Social Transformation. In: Comparative Education. Edited by King, E. Carfax Publishing Ltd. Vol. 26. 1990.

93. Labaree, D.(1992): Power, kowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. In Harvard Education Review. Vol. 62, No. 2. 1992.

94. Levy, M. Jr. (1966): Modernization and the Structure of Societies. Princeton University Press. U.S.A.

95. Lieberman, M. (1956): Education as a Profession. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, N.J. U.S.A.

96. Lieberman, M. (1960): The Future of Public Education. University of Chicago Press. U.S.A.

97. Main, A. (1985): Educational Staff Development. Croom Helm, Ltd. London.

98. Mallinson, V. (1980): The Western European Idea in Education. Pergamon Press. England.

99. Màndi, P. (1981): Education and Economic Growth in the Developing Countries. Adadémiai Kiado-Budapest.

100. McFarland, H. (1971): Psychology Theory. and Educational Practice, Routledge & Kegan Paul. London.

101. McFarland, H. (1973): Intelligent Teaching. Routledge & Kegan Paul. London.

102. McGinn, N. et als. (1989): Policy Choices to Improve School Effectiveness in Pakistan. Paper Presented at the VIIth World Congress of Comparative Education, Montreal, Canada.

103. McLauchlin, M. (1975): Education and Reform. U.S.A.

104. Miles, M. ed. (1971): Innovation in Education. Teachers College Press, Columbia. N.Y.

105. Miller, R. (1967): Perspective on Educational Change. Appleton-Century-Croffs. N.Y.

106. Millman, J. ed. (1980): Handbook of Teacher Evaluation. Sage Publications, London.

107. Millman, J. et al. eds. (1990): The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers. Sage Publication, London.

108. Ming, Cheng Kai (1990): The Culture of Schooling in East Asia. In Handbook of Educational Ideas and Practices (1990). Edited by Entwistle. N. Routledge. London.

109. Ministry of Education, Egypt. (July 1929). Report on Certain

Aspects of Egyptian Education Rendered To His Excellency, the Minister of Education at Cairo. By Mann, F. Government Press. 1932.

110. Ministry of Education: Report on Educational Reform in Egypt. By H.E. Naguib El-Hilali Pasha. Minister of Education. Dec. 1943. Government Press, Boulaq. 1943.

111. Mitter, W. (1992): Educational Adjustments and Perspectives in a United Germany. In Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28. No. 1. 1992 Carfax. U.K.

112. Montgomery, D. (1989): Managing Behaviour Problems. Hodder and Stoughton. London.

113. Mort, P. (1964): Studies in Educational Innovation From the Institute of Administrative Research: An Overview. In Innovation in Education edited by Miles, M. Teacher College Press, Columbia, 1964.

114. Mortimore, P. (1992): Quality Control in Education and Schools. In: British Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Balckwell Publishers. Oxford, U.S.A.

115. Neave, G. (1985): Accountability in Education. In: The International Encyclopedia of Education.Edited by Husén, T. et al. Pergmon Press. N.Y.

116. Neill, A.S. (1960): Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing. N.Y. Hart Publishing Company.

117. Nicolls, A. (1983): Managing Educational Innovations. George Allen & Unwin. London.

118. Nisbet, J. (1974): Strengthening the Creativity of the School. A CERI Publication. Paris. OECD.

119. O'Keeffe, B. ed. (1988): Schools for Tomorrow. Building Walls or Buiding Bridges. The Falmer Press. London.

120. O.E.C.D.(1985): Innovation in Education News From the O.E.C.D. Paris. 41. Oct.

121. Page, G. et al. (1977): International Dictionary of Education. Kogan Page, London.

122. Papagiannis, G. (1985): Reform Policies, Educational. In: The International Encyclopedia of Education. Edited by Husén, T. et al. Pergamon Press. N.Y. 10 Vols.

123. Parsons, T. (1964): Evolutionary Universals in Society, American Sociological Review, 29 June. U.S.A.

124. Passow, A. et als. (1976): The National Case Study: An Emperical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems. John Wiley & Sons.

125. Phillips, D. ed. (1992): Oxford Review of Education Vol. 18 No. 1. Carfax Publishing Company.

126. Pollard, A. (1990): Learning in Primary Schools - Cassell Educational Ltd. London.

127. Postlethwaite, T. ed. (1988): The Encyclopedia of Comperative Education and National Systems of Education. Pergamon Press.

128. Postman, N. et al. (1971): Teaching as a subversive Activity. Pitman Publishing Company. G. Britain.

129. Pring, R. (1992): Standards and Quality in Education. In: Brithish Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Balckwell Publishers. Oxford, U.S.A.

130. Rambusch, N. (1962): Learning How to Learn: An American Approach to Montessori. Helion Press. Baltimore, Maryland. U.S.A.

131. Reimer, E. (1975): School is Dead. Penguine Books Ltd.

132. Ribbins, P. ed. (1992): Educational Management & Administration. Longman Group U.K. Vol. 20. No. 2.

133. Rich, J. (1978): Innovations in Education. Reformers and Their Critics. Allyn and Bacon, Inc. Boston.

134. Richardson, R. (1990): Daring to be a Teacher. Trentham Books Ltd. England.

135. Robischon, T. (1978): The Illusion of Choice: Mario Fantini and the options ideology. In: Innovations in Education. By: Rich, J. Allyn and Bacon, Inc. U.S.A.

136. Rogers, C. (1968): A Practical Plan for the Educational Revolution. In: Educational change: The Reality and the Promise. Edited by Goulet, R. Citation Press. N.Y.

137. Rogers, E. (1962): Diffusion of Innovations. The Free-Press. N.Y.

138. Rogers, E. and Shoemaker, F. (1971): Communication of Innovation-A Cross Cultural Approach. The Free Press. N.Y.

139. Rowntree, D. (1981): A Dictionary of Education. Harper & Row Publishers. London.

140. Rusk, R. (1969): The Doctrines of the Great Educators. Macmillan. St. Martin Press. N.Y.

141. Rust, V. (1968): The Common School Issue. A Case of Cultural Borrowing. Quoted by Dalin: 1983.

142. Rust, V. et al. (1990): Teachers and Teaching in the Developing World. Garland Publishing, Inc. N.Y. London.

143. Schmeck, R. (1988): Learning Strategies and Learning Styles. Plenum Press. N.Y.

144. Schweitzer, H. (1991): Two Germanies Becoming One: Restructuring the Educational System. In: Journal of Educational Administration. Vol. 29. No. 4. 1991. MCB University Press.

145. Shipman, M. (1971): Education and Modernization. Faber and Faber. London.

146. Shulman, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.

147. Siegel, M. (1980): Emperical Findings on Faculty Development Programs. In Nelsen, W. & Siegel, M.: Effective Approaches to Faculty Development. Association of American College, Washington, D.C.

148. Silberman, C. (1970): Crisis in the Classroom: The Remarking of American Education. Random House Inc. U.S.A.

149. Simmons, J. et al. (1979): Lessons From Educational Reform. Report. World Bank Policy Planning Division. Washington, D.C.

150. Simon, B. (1985): Does Education Matter? Lawrence and Wishart. London.

151. Sizer, T. (1973): Places for Learning, Places for Joy: Speculations on American School Reform. Harvard University Press. U.S.A.

152. Steedman, H. (1992): Assessing Performance and Standards in Education and Training. A British View in Comparative perspective . In: Comparative Education. Edited by King, E. Vol. 28. N0. 1, 1992. Carfax. U.K.

153. Stewart, W. et al.: The Educational Innovators. Macmillan Publishing Company. N.Y.

154. Stiggins, R. et al. (1988): The case for commitment to Teacher Growth. Research on Teacher Evaluation. Albany. N.Y. State University of N.Y. Press.

155. Stone, L. (1990): Managing Difficult Children in School. Basil Blackwell Ltd.

156. Straughan, R. (1988): Philosophers on Education. Macmillan Press. London.

157. Street, D. ed. (1969): Innovation in Mass Education. Wiley-Inter-Science. N.Y.

158. Szebenyi, P. (1992): Change in the Systems of Public Education in East Central Europe. In Comparative Education. Edited by King, E.Vol. 28 No. 1 1992. Carfax. U.K.

159. Szyliowicz, J. (1973): Education and Modernization in the Middle East. Cornell University Press.

160. The James Report on Teacher Education and Training (1972): Dept. of Education and Science. London.

161. Thomas, J. (1975): World Problems in Education. The Unesco Press. Paris.

162. Thompson, K. (1992): Quality Control in Higher Education. In: Brithish Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Balckwell Publishers. Oxford, U.S.A.

163. Tomiak, J. (1992): Education in the Baltic States, Ukraine, Belarus' and Russia. In Comparative Education Review. Edited by King, E. Vol. 28. No. 1. 1992. London.

164. Tsang, M. (1991): The Strutural Reform of Seconday Education in China. In Journal of Educational Administration. Vol.29. No. 4. 1991. MCB University Press.

165. Unesco (1964): Reform and Development of Higher Education in Europe.

166. Unesco (1976): Innovation, News Letter of the International Educational Reporting Service. International Bureau of Education. Geneva.

167. Unesco (1980): Education in Asia and Oceania: A challenge for the 1980s. Educational studies and Documents. No. 38.

168. Unesco (1988): International Yearbook of Education. Vol. XL. Education in the World.

169. Unesco (1989): International Yearbook of Education. Vol. XLI. The Diversification of Pos-Secondary Education in Relation to Employment.

170. Unesco (1991): Statistical Year Book.

171. Unesco International Bureau of Education (1985): Educational Innovation and Information. Geneva.

172. Wade, B. et als. eds. (1992): Educational Review. School of Education-University of Birmingham U.K. Vol. 44. No. 1

173. Weber, C. (1960): Basic Philosophies of Education. Holt, Rinehart and Winston. N.Y.

174. Weiner, M. ed. (1966): Modernization: The Dynamics of Growth. Basis Books. N.Y.

175. Westoby, A. ed. (1988): Culture and Power in Educational Organizations. Open University Press. England.

176. Whitty, G. (1992): Quality Control in Teacher Education. In: Brithish Journal of Educational Studies. Edited by Pring, R. et al. Balckwell Publishers. Oxford, U.S.A.

177. Wilds, E. et al. (1970): The Foundation of Modern Education. Holt Rinehart and Winston, Inc. N.Y.

178. Wittrock, M. ed. (1986): Handbook of Research on Teaching. Macmillan Publishing Comp. N.Y.

179. Wrag, T. ed. (1992): Research Papers in Education, Policy and Practice. Vol. 7 No. 2. June 1992. Routledge. U.K.

180. Young, M. (1965): Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul. London.

كتب أخرى للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩١.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ وله طبعة حديثة ١٩٩٢

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ وله طبعة حديثة ١٩٨٩

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ١٩٨٥.(بالاشتراك).

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى .(بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧.

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - الرياض. جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب فى عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية . عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩

١٥- اختبار القيادة التربوية . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى

١٦- مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . عالم الكتب - الرياض . صدرت عام ١٩٧٧ ولها طبعات أخرى

١٧- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٨- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢

١٩- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية القاهرة ١٩٧٧

٢٠- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة أخرى منقحة عام ١٩٨٧ عن دار الثقافة - الدوحة - قطر .

٢١- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك)

٢٢- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢.

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

- Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

- Islam and Contemporary Thought- Four Public Lectures. By His Eminence Sheikh Mohamed M.El- Shaarawi.Qatar Natational Printing Press .Doha1978. (بالاشتراك).

رابعاً : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١.(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٦- الأحلام : تفسيرها ودلالتها : نيريس دى . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣. (بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣. (بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة والمجتمع العصرى : جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣. (بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩

٣- الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠

٤- الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام١٩٧١

EDUCATIONAL REFORM AND INNOVATION

IN THE MODERN WORLD

BY

MOHMED MONIR MORSI (Ph.D.LONDON)
PROFESSOR OF COMPARATIVE EDUCATION &
EDUCATIONAL ADMINISTRATION
EIN SHAMS UNIVERSITY
(FORMERLY)

1992

THE WORLD OF BOOKS
38,ABDEL KHALEK SARWAT ST.
TEL. 3926401 CAIRO